



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Leselyst på 7. trinn

Estetisk arbeid med en ungdomsroman

Adrian Skogli Johansen & Eivind Nilsen

Masteroppgave i norskdidaktikk LER-3901 mai 2023

Forord

Tusen takk til vår veileder Andreas Lødemel for gode tilbakemeldinger og muligheten for å ha møtene digitalt.

Ekstra takk til arbeidsplassene våre som har vært hjelpsom og gitt oss muligheten til å jobbe ved siden av masteren.

Tusen takk til lærerne som vi samarbeidet med gjennom hele prosjektet, og klassen som tok godt imot oss og prosjektet.

Til slutt ønsker vi å takke hverandre for at vi har pushet hverandre og samarbeidet godt i krevende perioder.

Sammendrag

I denne kvalitative studien har vi undersøkt et utvalg av elever på 7. trinn sin leselyst og prøvd å påvirke leselysten positivt. For å gjøre dette tok vi i bruk lesson study, og gjennomførte lesson study-syklusen for å skape et undervisningsopplegg som vi gjennomførte i to ulike klasser på 7. trinn. Undervisningsopplegget er en introduksjon til ungdomsromanen *Den sommeren pappa ble homo* av Endre Lund Eriksen og tar i bruk estetiske læringsformer for å skape motivasjon. Målet med opplegget er å få flest mulig elever til å få en positiv leseopplevelse og gjøre veien litt kortere for å plukke opp en bok på fritiden. I en tredje klasse ble det ikke tatt i bruk lesson-study, intervju, observasjon eller andre metoder. Elevene der fikk også utdelt romanen der de måtte lese den ved bruk av eget initiativ sammen med kontaktlæreren deres. Vi har tatt i bruk spørreskjema, strukturert og ustrukturert observasjon og intervju for å kartlegge leselyst og innhente data som kan belyse elevenes opplevelse og utbytte av undervisningsopplegget.

Funnene tilknyttet studien peker på at estetisk arbeid med tekst kan gi elever en positiv leseopplevelse. Lærerens engasjement er en faktor for elevenes motivasjon og utbytte. Vi fikk erfart at dette hadde særlig betydning når elevene skulle introduseres for en roman de skulle lese. Lærerens engasjement for romanen smittet over på elevene. Flere av elevene trenger å få oppfølging underveis i leseprosessen, da motivasjonen ofte synker. Vi gjennomførte en litterær samtale hos et av utvalgene og oppnådde suksess med dette. Bruken av dramafaglige aktiviteter var noe som ble observert som et positivt grep i arbeidet med romanen. I tillegg til at det ble observert positivt, kom det også mange positive tilbakemeldinger fra både kontaktlærerne til klassen og elevene som deltok. Selv om vi observert noen form for overfladisk engasjement under dramaøvelsene, vil vi si at elevene fikk en positiv opplevelse selv om de kanskje ikke fikk en økt leselyst som resultat av øvelsene. Et av funnene tar også for seg de erfaringene vi gjorde med undervisningsopplegget, og hvilke endringer vi ville gjort for å forbedre opplegget. Hvor blant annet vi ønsket å bruke flere aktiviteter i undervisningen som oppfordrer elevene til å bruke kroppen aktivt.

1	Innledning.....	1
2	Teori	3
2.1	Skjønnlitteratur.....	3
2.2	Motivasjon.....	4
2.3	Leselyst.....	6
2.4	Drama som læringsform.....	10
2.5	Overfladisk engasjement sin effekt på elevens læringsutbytte	12
2.6	Litterære samtaler.....	13
3	Metode.....	15
3.1	Generelt om datainnsamling:	15
3.2	Lesson Study som forskningsdesign	15
3.3	Operasjonalisering:.....	18
3.4	Transkribering:	19
3.5	Feltnotater.....	19
3.6	Observasjon:.....	20
3.6.1	Forskerens påvirkning på observasjonssituasjonen.....	25
3.7	Spørreskjema og spørreundersøkelse	26
3.8	Intervju:	28
3.8.1	Intervjuguide	32
3.9	Utvalg av skjønnlitteratur.....	33
3.10	Forskingskvalitet	34
3.10.1	Feilkilder	37
3.11	Forskningsetikk	38
4	Presentasjon og analyse av innsamlet data.....	41
4.1	Presentasjon av ungdomsromanen	41
4.2	Presentasjon og analyse av spørreskjema.....	41

4.2.1	Svar på spørreundersøkelse utvalg A	42
4.2.2	Svar på spørreundersøkelse utvalg B	44
4.3	Presentasjon av undervisningsopplegget.....	44
4.3.1	Opplegget vi gjennomførte i utvalg A.....	44
4.3.2	Revidert opplegg som vi gjennomførte i utvalg B	47
4.4	Oppfølging i leseprosessen.....	52
4.5	Presentasjon og analyse av observasjon.....	53
4.5.1	Ustrukturert observasjon	53
4.5.2	Utvalg A ustrukturert observasjonsskjema	53
4.5.3	Utvalg B ustrukturert observasjonsskjema.....	55
4.6	Strukturert observasjon	57
4.6.1	Strukturert observasjonsskjema, utvalg A.....	57
4.6.2	Strukturert observasjonsskjema, utvalg B.....	58
4.7	Presentasjon og analyse av intervju og intervjuguiden	59
4.7.1	Intervjuguide	59
4.7.2	Presentasjon av intervjudata.....	60
4.8	Utvalg C:	65
5	Drøfting	67
5.1	Funn 1: Lærerens engasjement.....	67
5.2	Funn 2: Elevaktive dramafaglige arbeidsmetoder.....	68
5.3	Funn 3: Oppfølging i leseprosessen	72
5.4	Funn 4: Forbedringspotensialet til opplegget.....	74
6	Svar på problemstilling og forskningsspørsmål.....	76
	Referanseliste	79

1 Innledning

Lesing har alltid hatt en rolle i den moderne skolen og er nå en av de grunnleggende ferdighetene som alle fag skal ha fokus på. Selv om alle fag har sitt ansvar for leseopplæringen er det norskfaget som regnes å ha et særlig ansvar. Roe (2014) forteller at tidligere greide en seg greit i arbeidslivet dersom en mestret lese- og skriveferdigheter innen et avgrenset sjangerspekter. I dag har skillet mellom akademisk utdanning og praktiske yrker blitt mer utvasket. For eksempel har jobber som tidligere bestod av mye manuelt arbeid blitt byttet ut av teknologiske varianter. Roe (2014) trekker frem industri og jordbruk som eksempel på yrker som blir mer og mer avhengig av databaserte hjelpemidler som krever høyere teoribasert kunnskap. Og derfor kreves det bedre leseferdigheter blant yrkesgruppen da de vil møte på avanserte tekster i informasjonstekster og lærebøker.

Leselyst, lesemotivasjon og leseengasjement er et tema vi begge synes var svært interessant og ønsket å forske på. “Samfunnsmessige og teknologiske endringer har gjort at kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldige” (Roe, 2014). Roe (2014) skriver også om teknologiske endringer som har endret kravet på lesekompetanse. På samme måte tror vi den teknologiske utviklingen har påvirket leselysten hos elever negativt. Da tilgangen på både sosiale medier og spill er såpass stor at det stjeler fokus fra barn når de leser. Vi ønsker derfor å rette et større fokus på leselysten hos barn, og ønsker å utvikle vår kunnskap til hvordan vi kan løfte engasjementet til lesing for våre fremtidige elever.

Dette masterprosjektet består i kartlegging av leselysten i to skoleklasser, deretter gjennomføring av et undervisningsopplegg med formål om å gi elevene lyst til å lese en utvalgt roman. Vi ønsket å kartlegge leselysten i skoleklasser og deretter gjennomføre et opplegg med formål om å gi elevene lyst til å lese en valgt roman. Det er også en tredje klasse med i prosjektet som bare fikk utdelt romanen, denne klassen fikk oppfølging av egen kontaktlærer og fulgte ikke samme prosedyre som utvalg A eller utvalg B. Vi kaller denne klassen for utvalg C. I løpet av vårt studieløp har vi også blitt kjent med Lesson study. Og har sett på denne måten å kunne kvalitetssikre et godt undervisnings opplegg på. “Hvordan kan estetiske arbeidsmåter med en ungdomsroman i førlesingsfasen påvirke leselyst på 7.trinn?” Dette estetiske arbeidet er dramafaglig inspirert, bruker ungdomsromanen *Den sommeren pappa ble homo* (Eriksen, 2012).

I vårt prosjekt skal elevene lese *Den sommeren pappa ble homo*, en roman som tar for seg identitet, seksualitet og samfunnsnormer knyttet til seksuell orientering. Ved å arbeide med denne romanen åpnes det muligheter for å reflektere moralske spørsmål og verdier sammen med elevene. Denne masteroppgaven tar for seg leselysten og opplevelsen av å lese skjønnlitteratur. Vårt undervisningsopplegg handler i hovedsak om å forsterke og prege den indre lesemotivasjonen hos elevene. Noen av de grepene vi har brukt for å påvirke den indre motivasjonen er variasjon, dramafaglige aktiviteter og humor i undervisningen. Disse vil bli forklart nærmere senere i oppgaven. Elevene vil få i oppgave å lese romanen, og undervisningsopplegget har som mål å gi elevene et indre ønske om å lese romanen videre selv.

Datamaterialet blir samlet inn ved hjelp av ulike metoder hvor til sammen 30 elever i to forskjellige klasser på samme skole har deltatt. Å måle endring i leselyst over kort tid er svært vanskelig. Vi har derfor hatt fokus på å kartlegge elevenes personlige forhold til lesing, i tillegg til å forsøke å gi dem en positiv opplevelse av å lese skjønnlitteratur. Bakgrunnen for at vi ønsket å arbeide med leselyst og skjønnlitteratur er at det åpner opp for videre arbeid som også berører andre viktige aspekter med norskfaget. Som for eksempel muntlighet, lesestrategier, tekstskrivning og ordforråd.

Gjennom et samarbeid med kontaktlærerne med begge klassene, fikk elevene først utdelt et spørreskjema som er inspirert av PISA-undersøkelsen i lesing. På denne måten fikk vi kartlagt elevenes holdninger til lesing, før vi utviklet et undervisningsopplegg. Når opplegget var ferdig, gjennomførte vi det først i den ene klassen. Hvor den ene av oss underviste og den andre observerte, sammen med kontaktlærerne til de to forskjellige klassene. På denne måten fikk vi samlet inn relevante observasjoner som vi senere diskuterte og tolket sammen i en gruppe. Deretter gjorde vi forbedringer på opplegget som vi anså som nødvendige og så gjennomførte vi det reviderte opplegget i den andre klassen. Vi byttet på å være underviser og observatør. Dette for å kunne se forskjellen på elevgruppen, da de kjenner ganske godt til en av oss fra tidligere. Vi ønsket i hovedsak å observere elevenes kroppsspråk, engasjement, samarbeid i gruppe og holdninger. Etersom kontaktlæreren var med som observatører og kjenner godt til elevene, fikk vi mer nøyaktige observasjoner og tolkninger. Undervisningsopplegget la til rette for mye elevaktivitet og på denne måten fikk vi også se hvordan elevene angrep både individuelle og gruppeoppgaver.

2 Teori

2.1 Skjønnlitteratur

Roe (2014) skriver at skjønnlitteratur har en større estetisk verdi og elevene bør derfor få lese slike tekster uforstyrret. I tillegg vil arbeid med skjønnlitteratur også gi god gevinst for leseopplæringen.

Roe (2014) belyser at lesing må «selges» som noe fristende. Videre forklarer Roe (2014) at elever som ikke leser på fritiden skal oppfordres til å lese skjønnlitteratur om noe de liker. Dette er avgjørende for å gripe leseren, slik at leseren ønsker å fortsette lesingen på eget initiativ (Daniel Pennac (1999). Roe (2014) refererer til Pennac (1999) hvor han sier at elever ikke må tvinges til å lese. Istedenfor kan læreren for eksempel vise entusiasme for god litteratur og lede dem gradvis inn i den litterære verden. Pennac (via Roe, 2014) starter med motivasjonsarbeidet når han skal introdusere en ny roman til sine elever. I vår undervisningsopplegg vil vi også legge særlig fokus på motivasjonsaspektet rundt førlesingen. Roe (2014, s. 143-144) refererer til Pennac (1999) som mener at alle har en forutsetning om å kunne lære seg å bli glad i å lese. Elever i dette tilfellet må bare ledes inn i skjønnlitteraturens verden av utallige tekster.

Skjønnlitteratur har en viktig rolle i norskfaget og blir nevnt flere ganger i læreplanen for norsk (Roe, 2014). For eksempel under fagets relevans og sentrale verdier står det “Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen”. Å arbeide med skjønnlitteratur i skolen åpner opp for flere muligheter på dette området (Roe, 2014). Det finnes romaner og noveller som tar for seg alle forskjellige tema og problemstillinger i samfunnet (Roe, 2014).

Under norskfagets kjerneelementer står det blant annet “Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser”. Blant disse tekstene som elevene skal lese er skjønnlitteratur nevnt. Dette er nok et eksempel hvor læreren har mulighet å ta i bruk ulik skjønnlitteratur i undervisningen. *Den sommeren pappa ble homo* er en roman hvor leseren får innblikk i hovedkarakterens tanker om farens seksualitet, og gir leseren mulighet til å lære og undre seg over ulike dagsaktuelle temaer. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir også skjønnlitteratur mulighet som kilde for personlig vekst og utvikling. Da den skjønnlitterære

verden kan hjelpe elevene med å reflektere og forstå ulike perspektiver og livssituasjoner. Ved å tilegne seg evnen til å lese skjønnlitteratur åpnes det også muligheter for å utvikle elevens kritiske tenking (Roe, 2014).

Klungland (u.å) refererer til Rosenblatt (1978) som beskriver lesing som en dynamisk prosess, hvor leseren bytter på efferent og estetisk lesing. Den efferente lesingen handler om å finne ut noe og hente ut informasjon når en leser. Dette er elever særlig kjent med, da de møter på arbeidsoppgaver i skolen som krever efferent lesing. For eksempel ved øving til prøver. Ved lesing av skjønnlitteratur angriper vi teksten på litt annen måte, de estetiske tekstene prøver å stimulere leseren til en lesing og forståelse som går utover informasjonshentingen. Leseren blir invitert til å opparbeide en personlig forståelse og egen tolking av teksten. Dette kalles estetisk lesing (Fredwall, Moseid & Slettan, 2022).

2.2 Motivasjon

Hennig (2019) mener at på generell basis handler motivasjon om prosessen med å initiere og opprettholde målorienterte aktiviteter. Lesemotivasjon på sin side handler mer om den utløsende faktoren som får eleven til å hente en roman/tekst for å lese den, og det som beveger eleven til å fortsette å lese romanen/tekst.

Henning (2019) skriver at i forskningslitteraturen er det vanlig å dele motivasjon i to kategorier, indre og ytre motivasjon.

Indre motivasjon innebærer å engasjere seg i en aktivitet på egne premisser. På mange måter så er det enkeltpersonens opplevelse av aktiviteten som utgjør motivasjonsnivået. For eksempel vil en elev av høy grad av indre motivasjon lese fordi han/hun opplever lesing som noe positivt og er tilfredsstillende, morsomt eller lærerikt (Henning, 2019)

Ytre motivasjon innebærer ofte en form for belønning. For eksempel er grunnene til for å lese ikke er tilknyttet handlingen «å lese». Ofte kan læreren bruke ulike belønninger for å motivere elevene til å gjøre aktiviteten. Få gå tidligere til friminutt og frilek på slutten av skoletimen er gjengangere på belønninger som er brukt i skolen (Henning, 2019)

Den først nevnte handler om å engasjere seg i en bestemt aktivitet for egen skyld. For eksempel på indre lesemotivasjon kan være at eleven velger å lese et skjønnlitterært verk fordi

eleven blir tilfredsstilt og føler på en personlig gevinst (Henning, 2019). Ytre motivasjon på sin side handler om å få en slags belønning. Ofte gjelder det å motivere seg for en aktivitet i bytte mot en belønning. Altså er årsakene for at eleven leser eksterne. Et middel som lærere kan bruke for å gi elevene ytre motivasjon for å lese kan være å gi elevene lengre friminutt, dersom de leser i romanen (Henning, 2019).

Ytre motivasjon kan være ødeleggende for den indre. Hennig (2019) forklarer at felles forståelsen for motivasjon er at indre motivasjon har en bedre langsiktig effekt. Ved lesing som aktivitet må en være ekstra varsom på balanse gangen mellom indre og ytre motivasjon.

Roe (2014, s. 138-139) trekker frem Guthrie (2007) som påpeker fem motivasjonsområder som gir et utgangspunkt for at elevene skal finne motivasjon i lesingen.

Det første er *Mestringsmål*: Mestringsfølelsen og motivasjon henger sammen. På grunn av dette trenger elevene relevante og oppnåelige mestringsmål for undervisningen

Det andre er *Kontroll og valg*: Elevene bør få mulighet til å gjøre bevisste valg som styrker eierforholdet til teksten de skal lese. Mange elever trenger ofte hjelp til å ta valg, men de trenger fortsatt mulighet til å ta selvstendige valg. For eksempel medbestemmelse for vurderingskriteriene.

Det tredje er *Sosial interaksjon*: Læreren skal fremme gleden over å dele innholdet i teksten med andre medelever. For eksempel ved å legge til rette for åpne diskusjoner av tekstene de har lest. La de diskutere i grupper og la hver enkelt elev delta i samtalen.

Det fjerde er *Mestringsforventning*: Dette området handler om å ha troen på at elevene skal lykkes med å lese og forstå teksten. Læreren må for eksempel være oppmerksom på elevens leseferdigheter satt opp mot vanskelighetsgraden på teksten. I tillegg til å hjelpe elevene til å få selvtillit som gir motivasjon.

Det femte er *Interesse*: Teksten som presenteres for elevene skal oppleves spennende og interessante. Teksten skal gi mulighet for at eleven kan oppleve den personlig. Elevene skal også få lov å uttrykke sine personlige følelser i forhold til teksten (Roe, 2014, s. 138-139).

2.3 Leselyst

Begrepet «leselyst» blir ofte brukt i samfunnsdebatten om norskundervisningen og elevers forhold til bøker (Hennig, 2019). I tillegg blir begrepet blant annet brukt av utdanningsdirektoratet og offentlige kampanjer tilknyttet biblioteket. Hennig (2019) forteller at «leselyst» som begrep er satt sammen og forklart gjennom andre begreper og blir tillagt en logisk mening gjennom måten det blir brukt på i praksis. For eksempel leseglede, engasjement og deltakelse og opplevelsen av litteratur. Vi kan også bruke leseglede og leseinteresse som et utgangspunkt for å definere «leselyst». Hennig (2019) skriver at begrepet er vanskelig å skape en entydig definisjon for, og vi det kan derfor oppstå ulik oppfatning av begrepet. Det vil derfor være vanskelig å skape presise indikatorer som kan vurdere leselyst. Derfor er det viktig at vi studenter skaper en lik og god forståelse av begrepet sammen med lærerne vi samarbeider med. Slik at vi har en felles idé og kan skape så gode indikatorer som mulig. Leselyst som begrep bærer stort preg av motivasjonen for å ta opp en roman. Motivasjon er på mange måter prosessen med å starte opp og opprettholde aktiviteter. I denne sammenheng er aktiviteten lesing av skjønnlitteratur. Hennig (2019) mener at motivasjon og bakgrunnen for motivasjon er noe som kan endre seg over tid. For eksempel ved elevens kognitive utvikling og endring i interesseområder og hva eleven synes er interessant.

Hennig (2019) forklarer leselyst som nødvendig. Selv om lysten til å lese ikke er målet, er lysten essensiell for å lese. Vi kan se på det som en sirkel. Leselyst fører til mer lesing, som videre fører til mer lyst. Hennig (2019) har kommet frem til mange områder som lesing og leselyst har positiv effekt. Noen av de områdene han trekker frem er: lesing som grunnleggende ferdighet, prestasjoner på skolen, språklig og kognitiv utvikling.

Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver å kunne lese som:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted.

Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet.

Under rammeverket for grunnleggende ferdigheter tar Udir (2017) for seg fire ferdighetsområder for lesing. Disse er forberede, utføre og bearbeide, finne, tolke og

sammenholde og til slutt reflektere og vurdere. For å vurdere elevenes nivå innen lesing har Udir (2017) noen nivåbeskrivelser fra nivå 1 til 5. Vårt undervisningsopplegg tar i hovedsak for seg ferdighetsområdene tolke og sammenholde, og reflektere og vurdere. Opplegget er tilpasset til elever på nivå 2 og 3.

Tolke og sammenholde:

Nivå 2: Identifiserer hovedtemaet og forstår sammenhenger som er tydelig uttrykt i en tekst.

Nivå 3: Forstår informasjon som er implisitt uttrykt i tekster.

Reflektere og vurdere:

Nivå 2: Vurderer innholdet i tekster ut fra fagkunnskap og egne erfaringer.

Nivå 3: Gir begrunnede vurderinger av form og faglig innhold i tekster (Udir, 2017).

Elevene vil i løpet av undervisningstimen og leseprosessen i etterkant bli utfordret på disse nivåbeskrivelsene og lærerne vil få mulighet å vurdere elevene på hvilket nivå de mestrer. Romanen som er valgt ut for elevene å lese er også lagt til det lesenivået som elevene skal være på.

Det er en naturlig sammenheng mellom leseferdighet og leselyst. De påvirker hverandre, gode lesere er ofte mer motivert til å lese. I tillegg vil motiverte elever lese mer på fritiden også være sterkere lesere. Flere av kompetansemålene i læreplanen i norsk etter 7. trinn berører lesing som grunnleggende ferdighet. I tillegg har norskfaget et særlig ansvar for leseopplæringen på skolen ifølge læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal ifølge læreplanen også kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur.

Å kunne lese skjønnlitteratur er nevnt som en del av kompetansemålene etter 7. trinn, noe som betyr at elevene på mellomtrinnet skal bli kjent med sjangeren. Skjønnlitteratur er spesifikt nevnt i kompetansemålene, noe som betyr at alle elevene på mellomtrinnet i hele Norge skal arbeide med sjangeren. I tillegg er det flere kompetansemål som ikke nevner skjønnlitteratur spesifikt, men læreren kan fortsatt velge å bruke skjønnlitteratur som en del av undervisningen. Her er noen eksempler på kompetansemål hvor det kan være hensiktsmessig å bruke skjønnlitteratur som en del av undervisningen fra Kunnskapsdepartementet (2019):

- Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold.
- Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales.
- Bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen
- Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler
- Beskrive fortelle, argumentere og
- Reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål

Hennig (2019) trekker frem at mengdelesing av skjønnlitteratur har en langsiktig påvirkning av elevers språklige ferdigheter. Særlig viser det progresjon på elevers vokabular og rettskriving. Videre refererer Hennig (2019) til Cunningham og Stanovich (2007) sine studier som viser at den beste måten å utvikle et godt vokabular på er gjennom eksponeringen av rikt språk. Noe som elever kan oppleve gjennom litteraturen. Dersom elevene ikke blir utsatt for et rikt litterært språk, vil de utvikle vokabularet basert på muntlig språk. Skriftspråket er langt mer variert og rikere enn muntlig språk. Derfor er det viktig at elevene får mengdetrening i litterær lesing.

Lesing og språklige ferdigheter er sterkt relatert til barns kognitive utvikling. Hennig (2019) konkluderer med at lesing over tid fremmer barnets kognitive utvikling. Spesielt hos barn mellom 10-16 år. Hennig (2019) trekker også frem en studie av Sullivan og Brown (2013) som viser klare sammenhenger mellom mengdelesing og matteferdigheter. En diskusjon som kan bli tatt opp er at barn med god kognitiv utvikling leser mer og derfor får vi disse resultatene, men Sullivan og Browns studie viser at det faktisk er selve lesingen som aktivitet som utgjør og påvirker den kognitive utviklingen. Grunnen til at lesing og leselyst er såpass viktig kan trekkes til denne effekten. Siden elever som leser mye vil alltid tilegne seg ny kunnskap og utvikling. På den andre siden kan elever som sjeldent eller aldri leser bli hengende etter, da de ikke følger samme utvikling og tekstene i skolen blir vanskeligere og vanskeligere da de blir eldre.

Foreningenles.no (u.å) trekker frem at å introdusere teksten for elever før de leser den er viktig. Førlesingsstrategier er ulike aktiviteter som en utfører før en skal lese teksten grundig. Poenget med førlesing er at leseren skal få et overblikk over hva teksten handler om og hvilke sentrale temaer som teksten tar for seg. I tillegg kan førlesing gi leseren et innblikk i tekstens struktur og organisering.

Roe & Blikstad-balas (2022) skriver at gode lesere har gode lesestrategier. De grupperer også i gode, selvstendige lesere og svake, uselvstendige lesere. De forskjellige gruppene nevner også noe om hva som kjennetegner de ulike gruppene. Gode og selvstendige lesere aktiverer forkunnskapene, forstår hva målet og hensikten med lesingen er og velger passende strategier. Svake og uselvstendige lesere begynner å lese uten å forberede seg, leser uten å vite hvorfor og leser uten å vite hvordan teksten skal gripes an.

I 2013 ga regjeringen ut en leselestestrategi med mål å fremme lesing og leselest. I tillegg til å gjøre litteratur mer tilgjengelig for barn og unge. For å arbeide mot dette målet ble det satt opp fire hovedområder det skulle satses på.

Styrke litteraturformidling til barn og unge.

Sikre alle barn og unge tilgang på litteratur.

Øke leseengasjement i hele samfunnet.

Synliggjøre og samordne leselesttiltak.

Videre formidler regjeringen (2013) at strategien skal bidra til leseglede og opplevelser. Dannelse og utdanning er også en gevinst dersom individet opplever glede med å lese. Økt lesekompetanse er også en konsekvens av økt leselest.

Det første satsningsområdet til Regjeringen (2013) handler om litteraturformidling til barn og unge. God formidling av relevant litteratur er et nøkkelpunkt for å øke leselest. Noen av tiltakene til satsningsområdet handler om organisert opplæring av formidlere i kunnskap om barnelitteratur og litteraturformidling på nye arenaer. Disse tiltakene vil vårt prosjekt falle inn under. For eksempel vil elevene møte på litteratur på andre arenaer enn hva de er vant med. Under satsningsområdet trekker Regjeringen (2013) også frem en forening som heter! les. Denne foreningen har en rekke prosjekter innenfor litteratur formidling. Vi har også utviklet et slags leseprosjekt inspirert av dramafaglige arbeidsmetoder.

Det andre satsningsområdet handler om tilgang til litteratur for barn og unge. På dette området trekker Regjeringen (2013) viktigheten med å gi barn og unge lett tilgang på god litteratur. Noe som også er en nøkkelfaktor for å utvikle leselest. Et av tiltakene til satsningsområdet er informasjon om folke og skolebibliotek om gratis lån av bøker. Det lokale biblioteket til byen hvor vi gjennomførte prosjektet hadde en god og oversiktlig hjemmeside hvor vi kunne gjøre oss kjent med ulike litteratur og vanskelighetsgrad på bøker. I tillegg har biblioteket et godt utvalg av klassesett. Ettersom skolebiblioteket på skolen vi

gjennomførte prosjektet ikke hadde et slikt tilbud, var det nærliggende å bruke det lokale biblioteket.

Det tredje satsningsområdet handler om å skape leseengasjement i hele samfunnet. Dette satsningsområdet tar for seg samarbeid mellom bibliotek og ulike frivillige sektorer. Ved denne satsningen har vi som lærerstudenter i vårt prosjekt lite relevans, men Regjeringen (2013) trekker frem at kunnskap fra prosjekter som er blitt gjort tidligere kan deles med lokalebibliotek. Noe som vi håper å få gjennomført ved en senere anledning.

Det siste satsningsområdet handler om å synliggjøre og samordne leselysttiltak fra ulike aktører. På dette området ønsker Regjeringen (2013) at de ulike aktørene har kjennskap til hverandre og hvilke leselysttiltak som blir gjort over hele landet. På denne måten vil de også få kjennskap til erfaringene fra ulike leseprosjekt. Noe som kan styrke arbeidet og kvaliteten på nye prosjekt. I vårt tilfelle og yrkesfremtid er det nærliggende å tro at samarbeidet mellom skolen og det lokale biblioteket bør styrkes. Slik at skolen kan ta i bruk bibliotekets ressurser og kunnskap, men også samtidig dele erfaringer med hverandre for å øke kvaliteten på arbeidet som blir gjort.

Hennig (2019) refererer til OECD rapporter som forteller at elevers grad av leselyst har større innvirkning på skoleprestasjonene, enn familiens sosioøkonomiske situasjon. Videre refererer Hennig (2019) til Allan, Ellis & Pearson (2005) som legger frem at å lese fiksjon er en av de viktigste faktorene for elevenes faglige utvikling i alle fagene. I tillegg viser det seg at gode lesere behersker andre roller i samfunnet som for eksempel, student, arbeidstaker og medborger.

2.4 Drama som læringsform

Sæbø (2016) mener at dramainspirerte læringsformer i klasserommet kan bidra til at et større antall elever blir mer engasjerte og trives mer i det faglige arbeidet på skolen. Drama kan tilby elever og lærere mer variert læringsarbeid, i form av skapende, estetiske og praktiske læringsformer. Noe som Sæbø (2016) skriver at elever har ønsket mer av i skolen. Videre refererer Sæbø (2016) til funn i egen forskning, hvor dramafaglige arbeidsformer skaper mer engasjement og motiverer langt flere elever til mer faglig innsats.

Hennig (2019) trekker frem begrepet “konkretisering” og knytter det til effektiviteten med å berike fantasi og kreativitet med å konkretisere leseopplevelsen gjennom dramatisering. På denne måten åpner det muligheter for at elevene kan danne et bilde av den fiktive verdenen. Sæbø (2016) påpeker at om en tekst skal skape mening for elever, må elevene aktiveres i leseprosessen. Ved dramafaglige arbeidsmetoder vil elevene kunne utvikle et nærere og mer personlig forhold til teksten, og på den måten pirre engasjementet hos eleven.

Sæbø (2016) peker på en elevundersøkelse, hvor det kommer frem at elevene synes at læringsformene er ensidige og lite variert. Derfor er det en særlig utfordring til lærerne å skape større engasjement til leseopplæringen. Vårt undervisningsopplegg er inspirert av Sæbøs (2016) oppsummering av de tre viktigste grunnene til at læreren skal bruke drama som læringsform. Den første grunnen er for å variere arbeidsmetodene. Den andre grunnen er for at elevene skal bli engasjert i det de skal lære. Den siste grunnen er for at elevene skal få bruke fantasi og skaperglede i læringsprosessen. Hvordan de ulike grunnene har fått plass i vårt undervisningsopplegg vil bli forklart nærmere i kapitlet hvor vi presenterer og begrunner undervisningsopplegget. Roe (2014) skriver at det ikke nytter å tvinge elever til å lese skjønnlitteratur, og foreslår at elevene må ledes inn i litteraturen. Ved dramainspirerte arbeidsmetoder vil elevene gradvis bli kjent med et litterært verk, uten å måtte tvinges til å lese mange sider.

Hertzberg og Roe (1999) sier at drama er et pedagogisk verktøy som kan bidra til å utvikle elevers evne til kreativ tenkning, kommunikasjon og samarbeid. Drama kan også bidra til å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø. Når det gjelder elevers engasjement i dramaøvelser i skolen, kan Hertzberg & Roe (1999) gi noen viktige perspektiver. For det første hevder de at det er viktig å skape et trygt og støttende læringsmiljø for at elever skal føle seg komfortable med å utforske ulike roller og situasjoner. Dette kan bidra til å øke elevers engasjement og motivasjon for å delta i dramaøvelser (Hertzberg & Roe, 1999). Videre påpeker Hertzberg & Roe (1999) at dramaøvelser kan tilpasses ulike læringsstiler, slik at elever med ulike preferanser og ferdigheter kan delta og lære på en måte som passer dem best. Dette kan bidra til å øke elevers engasjement og interesse for faget, da de vil oppleve at de blir sett og hørt på en måte som gir mening for dem. I tillegg til dette understreker hun viktigheten av å la elever få lov til å eksperimentere og utforske ulike måter å løse utfordringer på. Dette kan bidra til å øke deres engasjement og nysgjerrighet for faget, da de vil oppleve at de har mulighet til å prøve ut ulike løsninger og metoder (Hertzberg & Roe, 1999).

2.5 Overfladisk engasjement sin effekt på elevers læringsutbytte

Penne, Hertzberg & Solem (2020) peker på at overfladisk engasjement kan ha negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling i norskfaget. Overfladisk engasjement kan for eksempel være når elevene leser tekster uten å prøve å forstå innholdet, eller når de ikke tar seg tid til å reflektere over det de har lest (Penne et al, 2020). Dette kan føre til at elevene ikke får med seg viktige detaljer eller sammenhenger i teksten, og at de ikke utvikler en dypere forståelse for teksten og dens budskap (Penne et al, 2020). Overfladisk engasjement kan også føre til at elevene ikke utvikler de kritiske tenke- og analytiske ferdighetene som er nødvendige for å forstå og analysere komplekse emner (Penne et al, 2020). Penne et al (2020) sier videre at overfladisk engasjement kan manifestere seg på ulike måter, som for eksempel gjennom overfladisk repetisjon av fakta, bruk av stereotype uttrykk og manglende evne til å uttrykke egne meninger og synspunkter.

Penne et al (2020) understreker at læreren har en viktig rolle i å legge til rette for en dypere forståelse og engasjement for tekstene. Læreren kan for eksempel sette av tid til refleksjon og diskusjon rundt teksten, og stille spørsmål som stimulerer elevenes kritiske tenkning og analyse. Ved å sette fokus på de ulike sjangerne og deres særtrekk, kan elevene lære å forstå og tolke tekster på en mer grundig og nyansert måte (Penne et al, 2020).

I tillegg kan bruk av ulike lærestrategier og metoder stimulere elevenes engasjement og forståelse for tekster. Penne et al (2020) peker på at bruk av lesestrategier, som for eksempel å stille spørsmål til teksten, aktivere bakgrunnskunnskap og lage en oversikt over teksten, kan øke elevenes forståelse og engasjement for teksten. Å la elevene arbeide i grupper eller par kan også øke deres engasjement, da de får mulighet til å dele sine tanker og erfaringer om teksten med hverandre (Penne et al, 2020).

For å motvirke overfladisk engasjement, foreslår Penne et al (2020) ulike tiltak. Disse inkluderer å stimulere til kritisk tenkning gjennom å stille spørsmål som utfordrer elevenes forståelse, gi feedback som stimulerer til refleksjon og analyse, og å skape en positiv læringskultur som oppmuntrer til aktiv deltakelse og dialog (Penne et al, 2020). De legger også vekt på at det er viktig å ta i bruk digitale verktøy og læringsressurser for å støtte elevenes læring og for å motvirke overfladisk engasjement. Hun beskriver hvordan digitale verktøy kan brukes til å stimulere til dypere engasjement og refleksjon, og hvordan teknologi

kan bidra til å skape en mer variert og engasjerende læringsopplevelse for elevene (Penne et al, 2020). Penne et al (2020) påpeker til slutt at det er viktig å ta i bruk en helhetlig tilnærming til undervisning, der man vektlegger både digitale og analoge verktøy og tiltak som fremmer dypere engasjement blant elevene.

2.6 Litterære samtaler

“En norsklærer bør alltid bestrebe seg på å skape liknende muligheter i klasserommet, som inviterer elevene til å gi uttrykk for sine individuelle responser på litteratur og til å respondere på andre elevens ytringer” (Hennig, 2019, s. 125). Kort forklart handler litterære samtaler om å dele og motta ytringer og erfaringer knyttet til litteratur. Hennig (2019) nevner to sentrale premisser for litterære samtaler. Det første handler om at læreren trekker seg tilbake og lar elevene få bestemme hvem som har ordet. Det andre handler om at elevene er nødt til å føle på en trygghet i klasserommet, slik at den for eksempel kan uttrykke seg fritt uten å få negativ respons. Hennig (2019) trekker også fram at litterære samtaler er en dialog form hvor elevene i stor grad kan lære og øke leselyst. Videre trekker Hennig (2019) noen prinsipper for litterære samtaler. Når vi gjennomførte en slik samtale, tok vi utgangspunkt i disse prinsippene. Selv om det var noen prinsipper hvor det var hensiktsmessig å gjøre mindre endringer. 1. Elevene velger tekster de vil lese og prate om – I vårt tilfelle valgte vi romanen elevene leste og skal samtale om. 2. Basert på tekstvalg dannes små, midlertidige grupper - På grunn av at alle leste samme tekst, dannet vi grupper basert på hvilke elever vi trodde ble å fungere godt sammen. 3. Elevene bestemmer hva de vil prate om. Her gjorde vi ingen endringer, og elevene fikk fritt spillerom for hva de ønsket å prate om. 4. Klasserommet preges av åpenhet og trygghet. - Kontaktlærerne til klassene har uttrykt at åpenhet og trygghet er noe som de har hatt stort fokus på og de mener at elevene opplever klasserommet som åpent og trygt. 5. Læreren deltar ikke i samtalene, men fungerer som tilrettelegger og veileder. - Her gjorde vi heller ingen endringer. Elevene fikk samtale i grupper alene, men læreren veiledet de gruppene hvor samtalene ikke fløt.

Elevene skulle bli kjent med og lese en ungdomsroman på om lag 190 sider. Noen som betyr at elevene skal lese seg gjennom en lengre leseprosess. Ved å lese i større mengder vil dette gi flere personlige fordeler hos eleven. Fordelene kan variere i grad av nivå. Elever som leser mye, kan tilegne seg økt kunnskap og øke forståelsen av ulike tema. For eksempel vil elever som leser mye faktabøker få mye kunnskap om innhold og temaet i boken og vil kunne utvikle en bredere forståelse av verden rundt oss. En annen fordel med mengdelesing er at

individet kan utvikle og forbedre språkferdighetene. Gjennom å lese jevnlig vil eleven lære nye ord og uttrykk. I tillegg vil mengdelesing gi eleven grunnlag for å utvikle grammatikk og rettskrivingen. Mengdelesing vil også gi muligheter for å forbedre elevens konsentrasjonsevne og hukommelse. Ved at eleven fokuserer på tekst og prøver å huske noe av informasjonen som den leser, vil elevens konsentrasjonsevne kunne forbedres.

3 Metode

3.1 Generelt om datainnsamling:

Denne masteroppgaven tar for seg et utvalg av elever sin leselyst og deres opplevelse av å lese skjønnlitteratur. Datamaterialet blir samlet inn ved hjelp av ulike metoder hvor til sammen 27 elever i to forskjellige klasser på samme skole har deltatt. Å måle endring i leselyst over kort tid er svært vanskelig. Vi har derfor hatt fokus på å kartlegge elevenes personlige forhold til lesing. I tillegg til å forsøke å gi dem en positiv opplevelse av å lese skjønnlitteratur. Bakgrunnen for at vi ønsket å arbeide med leselyst og skjønnlitteratur er at det åpner opp for videre arbeid som også berører andre viktige aspekter med norskfaget. Som for eksempel muntlighet, lesestrategier, tekstskriving og ordforråd.

Gjennom et samarbeid med kontaktlærerne med begge klassene, fikk elevene først utdelt et spørreskjema som er inspirert av PISA-undersøkelsen i lesing. På denne måten fikk vi kartlagt elevenes holdninger til lesing, før vi utviklet et undervisningsopplegg. Når opplegget var ferdig, gjennomførte vi det først i den ene klassen. Hvor den ene av oss underviste og den andre observerte sammen med kontaktlæreren til klassen. På denne måten fikk vi samlet inn relevante observasjoner som vi senere diskuterte og tolket sammen i en gruppe. Deretter gjorde vi forbedringer på opplegget som vi anså som nødvendige og så gjennomførte vi det reviderte opplegget i den andre klassen. Vi byttet på å være underviser og observatør. Dette for å kunne se forskjellen på elevgruppen, da de kjenner ganske godt til en av oss fra tidligere.

Vi ønsket i hovedsak å observere elevenes kroppsspråk, engasjement, samarbeid i gruppe og holdninger. Etersom kontaktlæreren var med som observatører og kjenner godt til elevene, fikk vi mer nøyaktige observasjoner og tolkninger. Undervisningsopplegget la til rette for mye elevaktivitet og på denne måten fikk vi også se hvordan elevene angrep både individuelle og gruppeoppgaver.

3.2 Lesson Study som forskningsdesign

I vårt prosjekt er lesson study et sentralt verktøy for å utvikle et fullkommet undervisningsopplegg (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015). Munthe et al, (2015) trekker frem som et sentralt prinsipp at en gruppe lærere kommer sammen og bestemmer seg for hva de ønsker å lære og forbedre i sin praksis. I vårt tilfelle er vi studenter som ønsker å lære om

og forbedre leselysten til elever på mellomtrinnet. Sammen med lærerne på en utvalgt skole har vi dannet en gruppe som skal arbeide sammen mot målet.

Et annet sentralt prinsipp Munthe et al, (2015) trekker fram er at gruppen skal bestemme seg for en undervisningsøkt de ønsker å forske på. Den utvalgte økta skal ta utgangspunkt i problemstillingen som gruppen er blitt enig om. Vår problemstilling er belyst i innledningen (se 1.1). Gruppen skal deretter hente inn litteratur, tidligere undervisning i valgte emne og egne erfaringer med å undervise i emnet. Munthe et al, (2015) trekker frem spørsmålene: Hva skal elevene få ut av oppgaven? Hva kan vi forvente vil være vanskelig for elevgruppen eller enkeltelever? Hva vil være lett? Disse spørsmålene skal drøftes i gruppen når undervisningen lages, i tillegg skal gruppen prøve ut oppgavene. Slik at de kan prøve å predikere konsekvensene av valgene. Det er også viktig å planlegge observasjonen av økten, slik at en kan se sammenhengen mellom valgene som er tatt og antakelsene av elevene (Munthe et al, 2015).

Et av de sentrale prinsippene med lesson study er at denne syklusen ikke stopper etter en gjennomføring (Munthe et al, 2015). Når gruppen har drøftet forholdet mellom planleggingen og observasjonene har de to valg. Valg 1: Oppsummere hva som er lært, og rapportere videre til kolleger, eller valg 2: bearbeide undervisningsøkten og gjennomføre den nye undervisningen til en annen elevgruppe. Vi har valgt nummer 2 og skal gjennomføre undervisningsopplegget i to forskjellige klasser.

Problemstilling, forskningsspørsmål og planlegging.

Vi startet med å diskutere med hverandre og prøvde å finne noen områder hvor skolen har noen utfordringer. Vi kom raskt frem til at lesing og spesielt lesing for egen glede var noe som kunne være et potensielt problem vi ønsket å forbedre. Derfor valgte vi å presentere det potensielle problemet til noen lærere som jobbet på 7. trinn. De bekreftet vår påstand og forsterket at dette var særlig noe deres klasser trengte og ville få godt læringsutbytte av. Dermed startet prosessen med å utforme problemstilling og forskningsspørsmål. Jakten på en god problemstilling var komplisert, og problemstillingen ble endret opptil flere ganger. Til slutt landet vi på problemstillingen: "Hvordan kan estetisk arbeid med førlesing av en ungdomsroman påvirke leselyst på 7.trinn?". Videre måtte vi finne noen forskningsspørsmål som ville hjelpe oss med å finne svar på problemstillingen.

Videre ønsket vi å knytte problemstilling og forskningsspørsmål til ulike milepæler hos enkeltelever og noen overordnet mål. Deriblant noen av kompetansemåla i LK20. De fleste elevene hadde vi som mål å skulle oppnå disse kompetansemålene:

- lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold.
- Bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen.
- leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster

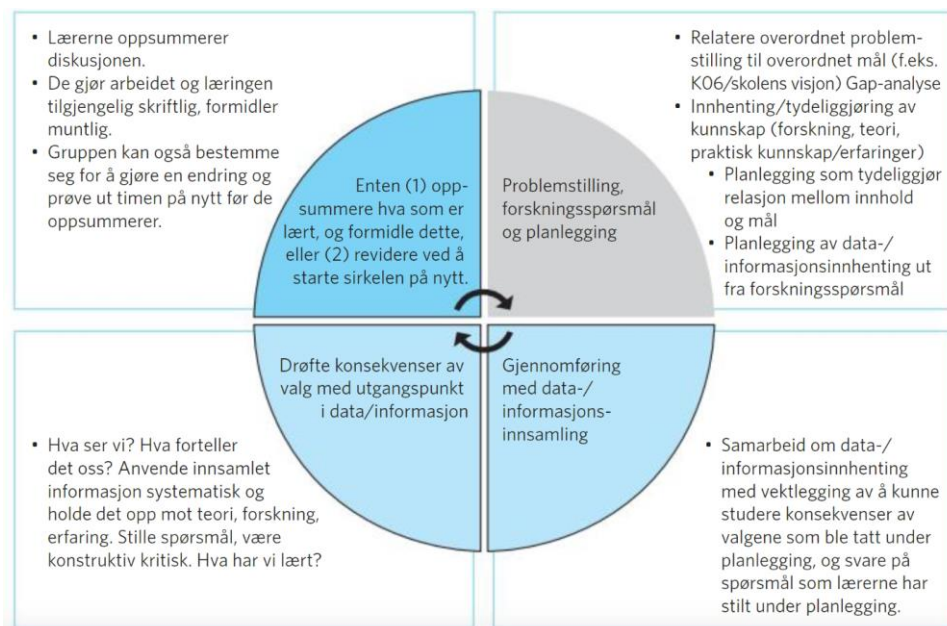
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Deretter gjaldt det å innhente så mye informasjon som mulig på temaet leselest og førlesingsstrategier. I prosessen med innhenting av kunnskap til prosjektet kom vi over en bok av Sæbø (2016) om drama som læringsform. Sæbø (2016) tar for seg lesing fra et dramaperspektiv. Dette var noe som vi fant interessant og ønsket å bruke i vårt undervisningsopplegg.

Den neste delen av Lesson study-syklusen handler om innhenting av data og informasjon, og hvordan vi kan studere konsekvensene av de valgene vi gjorde i planleggingsfasen. Samarbeidet kan i korte trekk forklares med at vi var to studenter og to lærere som kjenner elevene godt og de nevnte lærerne hadde observasjon som hovedoppgave under gjennomføringen av undervisningsopplegget. Valget var basert på at lærerne i større grad kunne observere elevenes reaksjoner til opplegget, da de er godt kjent med elevenes vaner og væremåte.

Etter gjennomføringen av opplegget i utvalgt A evaluerte observasjonene sammen med lærerne. Hvilke evalueringer og endringer som ble gjort kommer senere i oppgaven.

Vi har sammen med lærerne oppsummert og vi arbeider med en skriftlig evaluering som vi kan dele med kollegaer og medstudenter. I tillegg forteller vi om og diskuterer opplegget og våre erfaringer.



(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015, s. 21)

3.3 Operasjonalisering:

Operasjonalisering er en prosess der en går fra en eller flere teoretiske begreper, til en rekke med konkrete spørsmål med tilhørende svaralternativer (Gleiss & Sæther, 2021). Det innebærer å oversette teoretiske konsepter eller variabler til målbare eller observerbare indikatorer, metoder eller prosedyrer som kan brukes for datainnsamling og analyse (Gleiss & Sæther, 2021). Gleiss & Sæther (2021, s.145) sier at “Operasjonalisering har som mål å dele opp det fenomenet som begrepet omtaler, i mindre biter, hvor de ulike bitene til sammen kaster lys over begrepet som undersøkes”. Vi har derfor oppfattet at operasjonalisering er en viktig del av en forskningsprosess, for å gjøre det mulig å måle og observere abstrakte begreper ved å dele de opp i forskjellige relaterte variabler. Det finnes forskjellige metoder for operasjonalisering, avhengig av naturen til konseptet eller variabelen som skal operasjonaliseres (Gleiss & Sæther, 2021). Dette kan inkludere å lage spørreskjemaer, intervjuguider, observasjonsprotokoller, eksperimentelle manipulasjoner eller andre former for datainnsamling som er konkrete og kvantifiserbare Operasjonalisering krever nøye definisjon og beskrivelse av variabler, indikatorer, metoder og prosedyrer for å sikre at dataene som samles inn er pålitelige og gyldige (Gleiss & Sæther, 2021)

Vi valgte å operasjonalisere begrepet leselyst, siden vi følte at leselyst er et abstrakt begrep som er vanskelig å observere alene, så vi laget et strukturert observasjonsskjema for å kunne observere variabler vi mente var knyttet opp mot begrepet leselyst. Vi merket også at det er imidlertid viktig å merke seg at operasjonalisering også kan ha begrensninger og potensielle feilkilder. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) så kan feilaktig eller upresis operasjonalisering føre til upålitelige eller misvisende resultater. Det er derfor viktig å nøye vurdere og validere operasjonaliseringen for å sikre at den er egnet for å besvare forskningsspørsmålet eller formålet med studien.

3.4 Transkribering:

Transkribering er ifølge Gleiss & Sæther (2021, s.97) “Den vanligste måten å tilrettelegge opptak av intervjuer for analyse på”. De sier videre at transkribering vil si å gjøre muntlige utsagn i intervjuet, til en skriftlig tekst ved å lytte til opptaket av intervjuet, for så å skrive ned det som blir sagt. Gleiss & Sæther (2021) skriver også at masterstudenter som tar i bruk transkribering i sine oppgaver ofte er usikre på hvor mye av et intervju som burde transkriberes. Der kommer de med konkrete tips, for eksempel at alt av småprat og digresjoner kan utelates, men at det er lurt å markere slike uttalelser som stikkord eller lignende (Gleiss & Sæther, 2021). Transkribering er en viktig del av dataanalyse i kvalitativ forskning, da det gir forskeren mulighet til å analysere og tolke dataene på en detaljert måte. Vi valgte å ta i bruk transkribering siden Gleiss & Sæther (2021) poengterte at selv om transkribering ofte er tidskrevende, gir det forskeren muligheten til å gå inn i datamaterialet på en helt annen måte enn i selve intervjuet. Når vi transkriberte intervjuene til informantene våre, skrev vi ned nesten alt som ble sagt, og deretter plukket ut hva vi tenkte var de viktigste og mest relevante svarene og utsagnene.

3.5 Feltnotater

Kjelaas (2021) beskriver feltnotater som en skriftlig systematisk dokumentasjon på hva en har observert og de samtalene en har med de involverte under gjennomføringen av et prosjekt. I et lesson study prosjekt ligger det allerede føringer for feltnotater. For eksempel er det viktig å notere observasjoner og inntrykk rett etter en gjennomføring av undervisning. Noe som også Kjelaas (2021) nevner som et av prinsippene for feltnotater. Da detaljer lett kan forsvinne fra hukommelsen. Gleiss & Sæter (2021) snakker mye om det samme og trekker fram viktigheten med å utfylle notatene sine i etterkant av observasjonsøkten. I tillegg er det viktig utdype

fortolkningene av observasjonene. Slik at analysen i etterkant vil være mer presis og utfyllende. Vi brukte feltnotater både for å strukturere observasjoner i etterkant av undervisning og for å dokumentere samtaler vi hadde med lærerne, slik at vi husket de ulike endringene vi gjorde og hvorfor vi gjorde dem. Kjelaas (2021) trekker fram et viktig prinsipp om å skille beskrivelser av hva du observerer og hvordan du tolker observasjonen. Dette var vi på forhånd klar over og valgte derfor å strukturere feltnotatene våre, slik at vi enkelt kunne skille observasjon og tolkning.

Vi brukte et observasjonsskjema hvor vi operasjonaliserte begrepet “leselyst”, hvor vi skulle telle antall observasjoner av ulike indikatorer. For eksempel var vandring i klasserommet en av indikatorene vi ønsket å observere. I feltnotatene var det derfor viktig å raskest mulig notere ned årsakene for at eleven vandringet. Noe vi observerte var at en elev vandret for å fylle drikkeflasken, men samtidig fulgte nøye med på hva som ble sagt. Dette var viktig å notere i feltnotatene, da det indikerer noe helt annet enn en elev som går og vandrer for å snakke med andre elever og for å skape uro.

I intervjusituasjonen valgte vi å bruke lydopptak som et hjelpemiddel. Slik at vi slipper å notere alt som blir sagt og alt fokus kan være rettet mot intervjuet og informantene. Gleiss & Sæter (2021) bruker videoopptak som eksempel hvor hukommelsen ikke er like viktig for feltnotatene, og en trenger ikke å skrive feltnotatene raskest mulig. På samme måte er det også med bruk av lydopptak. Det vil fortsatt være viktig å transkribere intervjuet, slik at viktig og relevant informasjon ikke blir tapt.

3.6 Observasjon:

Vi valgte å ta i bruk observasjon som forskningsmetode for å samle inn informasjon fordi Cohen, Manion og Morrison (2018) hevder at observasjon som metode har noen fordeler sammenlignet med andre metoder, som for eksempel spørreskjema eller intervjuer.

Observasjon kan gi forskerne tilgang til informasjon som ikke kan samles inn ved bruk av andre metoder, som for eksempel utfordrende adferd eller interaksjoner. Observasjon kan også gi en dypere forståelse av hendelser og atferd som blir observert, og kan bidra til å identifisere sammenhenger og mønstre mellom hendelser og atferd (Cohen et al, 2018).

Gleiss og Sæther (2021) bygger videre på Cohen et al (2018) ved å si at observasjon som forskningsmetode bygger på evnen til å registrere hva mennesker gjør rundt oss, og fortolker

normer som regulerer sosiale situasjoner. Gleiss og Sæther (2021) fortsetter med å si at med bruk av observasjon, er det ofte naturlig å kombinere det med andre metoder. Vi har også valgt å bruke spørreskjema og intervju som metode, for å forhåpentligvis øke validiteten og få en annen vinkling i oppgaven enn med å bare bruke observasjon alene. Disse metodene kommer det mer om lengre ned i metode delen.

Så siden vi skal observere hvordan introduksjonen til ungdomsromanen *Den sommeren pappa ble homo* påvirker leselysten i to forskjellige klasser på 7.trinn, var det observasjon som forskningsmetode passet best for hva slags informasjon vi ønsker å samle inn. Vi ønsker å få en dypere forståelse om hva det er vi observerer, og se sammenhengen og mønstre mellom hendelser og atferd som skjer i klasserommet. Ved observasjon så kan vi også få tilgang til informasjon som andre metoder ikke strekker seg til, for eksempel interaksjoner mellom elev – elev eller lærer - elev, og utfordrende atferd. Observasjon er en av de eneste kildene til data, hvor en kan ha tilgang til det som skjer inni et klasserom. Dette er noe vi føler kan bidra til å gi oss en bredere forståelse om hvordan elevene påvirkes eller tar til seg introduksjonen av ungdomsromanen *Den sommeren pappa ble homo*.

Cohen et al (2018) understreker også at observasjon kan være både en kvalitativ og kvantitativ metode, der kvalitative observasjoner fokuserer på å beskrive hendelser og atferd i detalj. Generelt sett kan observasjon som metode gi forskere en verdifull innsikt i mange forskjellige fenomener, fra studier av menneskelig atferd til studier av samfunnsmessige strukturer og interaksjoner (Cohen et al, 2018). Når en gjennomfører kvalitative observasjoner, tar en ofte fortløpende notater og skriver ned det en observerer (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021). Vi valgte derfor å ta i bruk kvalitativ observasjon, siden vi følte at vi kunne samle inn mer detaljerte og beskrivende hendelser om adferden til elevene vi observerer, og kan få tilgang til uuttalt atferd og interaksjon som ikke ville vært mulig med for eksempel intervju eller spørreskjema. Før slike observasjoner kan en velge om de vil gå inn med et klart, tydelig og bestemt fokus, som kalles strukturert observasjon, eller en mer eksplosiv tilnærming og gjennomfører det som kalles en ustrukturert observasjon, der en skriver ned det de synes virker spennende eller interessant (Dalland et al, 2021). I vår oppgave har vi valgt å utføre begge nevnte formene for observasjon, det vil si både strukturert observasjon, og ustrukturert observasjon.

Det finnes ulike typer observatører under en observasjon, den komplette observatøren/ikke deltakende observatøren, fullt deltakende observatør og delvis deltakende observatør. Disse ulike observatørene kan brukes avhengig av situasjonen og forskningsformålet (Cohen, et al,

2018). Ifølge Dalland et al (2021) så kan du benytte flere ulike observatørroller i en observasjonssituasjon. Det som skiller de ulike observatørrollene fra hverandre, er hvor mye du deltar i de situasjonene du skal observere.

Vi valgte å ta i bruk to av disse forskjellige observatørene. Vi brukte den komplette observatøren, og den fullt deltagende observatøren i vår observasjon av undervisningsopplegget. Den komplette observatøren kan få kunnskap om grupper/situasjoner mer nøyaktig og kan få "innsidekunnskap" gjennom nøye observasjon av enkeltelever eller grupper. Når du inntar rollen som en komplett observatør, burde du sette deg nært elevene, interagere minst mulig med dem og notere ned det du observerer i observasjonsnotat (Dalland et al, 2021). Dersom den komplette observatøren påvirker eller harme av de andre medlemmene når hans /hennes sanne rolle kommer frem, kan mangel på den nødvendig objektivitet oppstå, for at de skal kunne observere pålitelig (Cohen et al, 2018). Den fullt deltagende observatøren deltar selv i aktiviteten og er en del av miljøet du skal observere, for eksempel så kan du ta rollen som lærer i en undervisningstime (Dalland et al, 2021). Som en fullt deltagende observatør så får du førstehandserfaring med selve observasjonssituasjonen fordi du står midt i aktiviteten selv. Cohen et al (2018) påpeker også at om deltakerne merker at observatøren er med som deltaker, vil informasjonen kunne være ufullstendige eller begrenset. Så du må passe på at deltakelsen er naturlig og ikke bidrar til at samhandlingene i undervisningsøkten blir unaturlig. Dalland et al (2021) trekker fram at en av fordelene med å bruke en fullt deltagende observatør er at du nærmest blir "usynlig" som observatør.

Det å være en fullt deltagende observatør har til fordel med at du nesten er helt "usynlig" som observatør, men under vår observasjon var elevene klar over at de ble observert, på grunn av de andre lærerne som deltok som den komplette observatøren. Hadde læreren vært alene og observert, ville læreren sin rolle som observatør ikke blitt like klar. Dette vil kunne ha resultert i et klarer og mindre påvirket klasserom, der elevene ikke føler at de blir observert. Selv om et slikt scenario ville hjulpet prosjektet, følte vi at siden elevene kjenner og er trygge på oss lærere i klasserommet, at flere observatører vil gjøre prosjektet mer pålitelig. Hadde bare en lærer observert og styrt timen alene, ville mye informasjon og hendelser manglet søkelys og ikke blitt oppdaget.

Basert på Cohen et al (2018) ble det valgt å bruke observatør som full deltaker, da det var ønskelig å få en dypere forståelse av hvordan undervisningen ble gjennomført og hvordan elevene og læreren samhandlet. Observasjonene ble gjennomført over fire undervisningsøkter, det vil tilsa to økter i hver klasse. Vi observert to forskjellige klasser på 7. trinn der både den

komplette observatøren og fullt deltakende observatøren var til stede. Vi hadde i hver time tre observatører som hadde rollene den komplette observatøren, og en observatør som var fullt deltaker, observatøren som deltaker var læreren i timen. Som tidligere nevnt så får du førstehands erfaring med selve observasjonssituasjonen som fullt deltakende observatør fordi du står midt i aktiviteten selv. Det var nemlig derfor vi valgte å ha en av observatørene våre som lærer. Som lærer er observatøren midt i aktiviteten selv og kan derfor få med seg andre viktige detaljer som foregår i klasserommet, enn de som sitter strategisk rundt i klasserommet på en lengre avstand. Lærer som observatør er noen Dalland et al (2021) også mener er gunstig om du skal gjennomføre et bestemt undervisningsopplegg i en klasse. Siden vår masteroppgave handler om å prøve ut et undervisningsopplegg å se hvordan det påvirker leselysten til elevene, passet denne observasjonsrollen perfekt. Dalland et al (2021) poengterer videre at en av utfordringene med å være observatør i denne situasjonen er at du skal være en lærer som gjennomfører timen, samtidig som du er observatør. Det betyr at du må undervise hele klassen, følge opp alle elever og observere hvordan de arbeider med oppgavene, noe som kan være svært krevende. Læreren skulle observere, og samtidig undervise, vil det kunne bli vanskelig for læreren og bruke et observasjonsskjema eller observasjonsnotater. Så basert på det Dalland et al skriver videre at mange deltakende observatører skriver ned korte stikkord under selve observasjonen, og så renskriver de observasjonsnotatet rett etter at observasjonen er slutt. Derfor mente vi dette var en god ide, siden vi følte at de tre komplette observatørene vil kunne støtte opp og supplere den deltakende læreren under observasjonsdelen. Samtidig er det veldig viktig at læreren har hovedfokuset sitt på undervisningsøkten, slik at undervisningsopplegget blir utført på en best mulig måte av læreren. Så ved å kombinere disse observasjonsmetodene, og ved å gi læreren en mindre observasjonsrolle enn resten, vil kvaliteten av gjennomføringen av undervisningsopplegget og observasjonen styrkes.

Som en komplett observatør ble det valgt å observere undervisningsøkten uten å delta i den, for å få et mer objektivt bilde av undervisningssituasjonen. Dette var også basert på anbefalingene fra Cohen et al (2018) om å bruke en observatør som ikke er involvert i undervisningen for å minimere forstyrrelser og få en mer realistisk beskrivelse av undervisningssituasjonen. Observasjonene som en komplett observatør ble også gjennomført over fire undervisningsøkter der observatøren noterte ned ulike aspekter ved undervisningen som virket interessant eller viktig, som for eksempel hvordan læreren formidlet undervisningsstoffet, hvordan elevene svarte på spørsmål og deltok i diskusjoner, hvordan

klasserommet var organisert og andre relevante observasjoner. Det ble også tatt i bruk et strukturert observasjonsskjema, hvor begrepet leselyst var operasjonalisert, slik at vi kunne se nøyere på målbare faktorer som kunne spille inn på elevenes leselyst. Cohen et al (2018) påpeker behovet for å pilotere en strukturert observasjonsplan om den skal utføres i praksis. Det kan virke som en naiv truisme å si at forskere trenger å praktisere observasjon, men det gjør de. Kategoriene må være gjensidig utelukkende, omfattende, fullstendige, relevante, observerbare, tvetydige, selvinnlysende og enkle å registrere (Cohen et al, 2018). Så siden vi var fire parter som deltok i observeringen, og to som var lærere i de forskjellige klassene, måtte vi nøye diskutere og pilotere hvordan kriterier vi satt på for eksempel hva som vil bli sett på som rød, gult og grønt på engasjement hos elevene.

Cohen et al (2018) sier kriteriet "egnethet til formålet" brukes ofte for å ta beslutninger om disse fem sakene:

- Fokuset for observasjonen (f.eks. personer, hendelser osv.)
- Hyppigheten av observasjonene (f.eks. hvert trettiende sekund, hvert minutt, hvert annet minutt)
- Lengden på observasjonsperioden (f.eks. en time, tjue minutter)
- Hva tellers som bevis (f.eks. hvordan en atferd er definert og operasjonalisert)
- Arten av oppføringen (kodesystemet)

Disse fem punktene ovenforvalgte vi å øve på og legge inn dataen i de riktige kategoriene, i den strukturerte observasjonsplanen. Etter som vi ble vant til å legge dataene inn korrekt og strukturert, økte vi tempoet for å bli vant til å kunne utføre noteringen optimalt under observasjonen. Vi diskuterte på hvor det vil være best å plassere oss når vi observerte, hva det skal fokuseres på, hvor vi skal se, hva som skal registreres, hvordan vi eventuelt skal kunne bevege oss rundt omgivelsene og klasserommet, hvordan vi burde kode inn informasjonen og hvordan vi skal observere best mulig uten at de observerte blir påvirket. Dalland et al (2021) presiserer at i et klasserom skjer det mye hele tiden, så det kan være utfordrende og krevende å få notert ned kompleksiteten i situasjon og hendelser. Det er derfor det er viktig å avklare hva du skal observere, og fokusere på gjennom hele observasjonen (Dalland et al, 2021).

Som tidligere nevnt, er det viktig som en komplett observatør å være bevisst på ens egen innvirkning på undervisningssituasjonen og å prøve å være så usynlig som mulig. Dette kan være utfordrende, spesielt hvis elevene eller læreren rettet oppmerksomheten mot observatøren. For å minimere forstyrrelser var det viktig å observere undervisningen fra en

diskret posisjon og ikke forstyrre undervisningen på noen måte. Klasserommet observasjonen vår tok del i, var lite, så det å minimere forstyrrelser som en komplett observatør ble utfordrende. En annen faktor som også gjorde det utfordrende, var at vi som observatører kjente elevene i klassen som observasjonen ble utført i. Dette merket vi som en utfordring, når elevene som var bakerst i klasserommet oppsøkte oss som observatører for å be om hjelp til oppgaven, i stedet for læreren. Dette skjedde til sammen to ganger i løpet av de fire undervisningstimene.

3.6.1 Forskerens påvirkning på observasjonssituasjonen

Det er vanskelig å komme seg unna forskerens påvirkning, den ideelle forskeren er objektiv og påvirker forskningsdeltakerne i minst mulig grad (Gleiss & Sæther, 2021). Når en snakker om forskerens påvirkning, er det ikke bare gjennom sin kroppslige tilstedeværelse i selve datainnsamlingen, men også gjennom utforming av problemstilling, utvalg, valg av teoretiske perspektiver og analyse av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021). Gleiss & Sæther (2021) poengterer at spørsmålet om påvirkning til forskeren handler derfor ikke om *hvis* forskeren påvirker, men *hvordan* forskeren påvirker. Dette tolker vi som at selv om du prøver å påvirke forskningen og være så objektiv som du klarer, vil du aldri klare å fullstendig slette din påvirkning på prosjektet. Gleiss & Sæther (2020) sier derfor at når en ser situasjonen fra et slikt perspektiv, åpner det opp for å reflektere om hvordan forskerens tilstedeværelse kan fungere som en linse om å tydeliggjøre de sosiale relasjonene og dynamikkene i miljøet som observeres. Hva slags rolle forskeren blir tildelt, har også betydning for hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker (Gleiss & Sæther, 2021). For lærerstudenter som skal skrive en masteroppgave, vil observasjonen ofte skje i et klasserom eller en annen undervisningssituasjon. Da vil lærerstudenten både være en insider og en outsider (Gleiss & Sæther, 2021). Vi ønsker å bruke denne rollen læreren har til vår fordel i prosjektet, men også være varsom slik at vi ikke påvirker elevene og mulige resultater.

Observasjon har begrenset verdi hvis man ikke registrerer det som observeres, på en eller annen måte (Gleiss & Sæther, 2021). Gleiss & Sæther (2021) nevner at registreringen av observasjonsdata kan skje ved å fylle ut et observasjonsskjema, skrive feltnotater eller gjøre lyd eller videoopptak av undervisningstimene. Under vårt prosjekt valgte vi å bruke ustrukturert observasjon, et strukturert observasjonsskjema, feltnotater og lydopptak for registrering av observasjonsdata. Vi følte at med ressursene vi hadde for å samle inn

informasjon, ville vi kunne bruke flere metoder for å samle inn informasjon av undervisningstimen. Men Gleiss & Sæther (2021) trekker frem at når en observerer i sanntid, vil det være begrenset hva blikket klarer å ta inn, som vil kunne resultere i at interessant og relevant informasjon kan bli tapt. Selv videoopptak klarer ikke å fange opp og formidle alt, og noen stemninger og sosiale signaler er vanskeligere å oppfatte uten å selv være til stede (Gleiss & Sæther, 2021). Så selv om vi hadde flere observatører under observasjonen av undervisningstimen, vil det fremdeles være begrenset for hva observatørene klarer å få med seg og registrere.

3.7 Spørreskjema og spørreundersøkelse

Vi valgte å ta utgangspunkt i spørsmål fra PISA-undersøkelsen, og lagde et spørreskjema som deltakerne skulle svare på. I dette tilfellet var målet å undersøke elevenes leselyst og deres interesse for lesing. Vi følte at spørreskjema ville være en effektiv og praktisk metode for å samle inn data fra mange mennesker på en strukturert og standardisert måte, som gjør det enklere å sammenligne og analysere resultatene senere. Ifølge Frønes og Pettersen (2021) så kan spørreskjema også gi en mer pålitelig måte å samle inn data om leselyst på, sammenlignet med å bruke intervju. For eksempel valgte vi å ta spørreskjema anonymt, noe som vi følte kunne føre til mer ærlige og nøyaktige svar fra elevene. Dette kan være spesielt viktig når det gjelder et sensitiv emne som leselyst. Vi tenkte elevene ville kunne føle seg ukomfortable med å dele sine meninger og holdninger ansikt til ansikt med en voksen, så med å anonymisere spørreskjemaet ville det dermed føre til det de mer ærlige og nøyaktige svarene hos elevene vi ønsker. Spørreskjema gir også mulighet for å stille de samme spørsmålene til alle deltakerne, noe som kan bidra til å redusere feilmarginer og øke reliabiliteten og validiteten i studien.

Til tross for disse fordelene, fant vi ut at det også være noen ulemper ved å bruke spørreskjema som metode for datainnsamling. For eksempel kan det være vanskelig å sikre at alle deltakerne forstår spørsmålene på samme måte, eller at de svarer på spørsmålene på en konsistent måte. Når vi delte ut PISA-undersøkelsen informerte vi elevene om at den var anonym, og hvilke kriterier vi la i begrepet å “lese”. Elevene tok ikke utgangspunkt i at chatter, Instagram, Tiktok eller meldinger var definert som å “lese”. De tok også utgangspunkt i at dette var utenom skolen, altså for eksempel lesing av lærebøker på skolen var heller ikke tatt med i skjema. Vi gjorde dette fordi PISA-undersøkelsen ikke har med spørsmål angående sosiale medier, eller med en definisjon hva de mener å “lese” er. Så det vil

kunne tilsi at skjønnets til lærer som gir ut undersøkelsen kan være med på å kraftig påvirke svarene til elevene. Så selv om for eksempel fire forskjellige klasser er tildelt de samme spørsmålene, vil svarene kunne variere drastisk på hvordan lærer gjennomgår ordlyden til spørsmålene for å skaffe en felles forståelse. I verste fall vil noen klasser ikke få en gjennomgang og måtte tolke alle spørsmålene individuelt. Det kan også være en risiko for at noen deltakere ikke tar undersøkelsen seriøst og gir upålitelige svar. Videre tok vi utgangspunkt i svarene og lagde et undervisningsopplegg som vi trodde at elevene skulle få godt utbytte av. Da flere av deltakerne ga uttrykk for at lite til ingen leselyst, valgte vi for eksempel å legge opp til flere dramafaglige aktiviteter. For at elevene skulle få en annen tilnærming til litteratur som de ikke er vant til.

Spørreundersøkelser som tar i bruk spørreskjema, har mange karakteristikk som ofte er knyttet sammen med kvantitativ forskning (Frønes og Pettersen, 2021). Dataene som samles inn, er hovedsakelig kvantitative. Det brukes et standardisert intervju eller spørreskjema for å samle inn data, det brukes store utvalg hvor målet er å generalisere funn, og dataene analyseres ved hjelp av statistiske metoder (Frønes og Pettersen, 2021). Kvaliteten på slike studier og undersøkelser vurderes ut fra kriterier om reliabilitet og validitet, som knyttes til kvaliteten på målingene gjort med spørreskjemaet og hvilke slutninger vi trekker basert på disse (Frønes og Pettersen, 2021)

Frønes & Pettersen (2021) beskriver spørreundersøkelse som en metode for å samle inn informasjon som kan beskrive, sammenligne eller forklare egenskaper, holdninger, verdier, handlinger og lignende ved en større gruppe mennesker. Spørreundersøkelser brukes ofte til to forskjellige formål (Frønes og Pettersen, 2021). Den første er for å samle inn data for å utforske fenomener og sammenhenger og gå videre med i mer grundigere undersøkelser. Den andre formålet er å ta med forskningsspørsmål som har kommet til overflaten i en mindre studie, til flere respondenter for å danne et helhetlig bilde (Frønes og Pettersen, 2021).

Undersøkelser samler inn data på et bestemt tidspunkt med den hensikt å beskrive arten av eksisterende forhold som sammenlignes, eller bestemme forholdet som eksisterer mellom spesifikke hendelser. De kan variere i kompleksitetsnivåer, fra de som gir enkle frekvenstall til de som presenterer relasjonsanalyse (Cohen, et al 2018). PISA er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres hvert tredje år og har som formål å undersøke elevenes ferdigheter og kunnskaper innenfor ulike fagområder, deriblant lesing.

Spørreundersøkelsen fra PISA inneholder spørsmål om ulike aspekter ved lesing, som for

eksempel lesestrategier, leseforståelse og lesevaner. Spørreundersøkelsen ble administrert på papir, der vi valgte ut hvilket spørsmål fra undersøkelsen som passet best til vår oppgave.

For å sikre at spørreundersøkelsen ble gjennomført på en korrekt måte, ble det gitt en kort instruksjon før elevene begynte å besvare spørsmålene. I tillegg ble det gitt informasjon om at besvarelsene var anonyme og at det ikke var noen rette eller gale svar. Resultatene fra spørreundersøkelsen ga innsikt i elevenes leseferdigheter og hvordan de håndterte ulike lesesituasjoner. Det ble også identifisert områder hvor elevene hadde utfordringer, for eksempel i forhold til å tolke og reflektere over det de leste.

Bruken av spørreundersøkelsen fra PISA som metode for å samle inn informasjon om leseferdighetene til elevene viste seg å være en effektiv tilnærming. Spørreundersøkelsen var enkel å administrere og ga mulighet for å samle inn data fra et stort antall elever på en gang. Resultatene fra spørreundersøkelsen kunne også sammenlignes med resultater fra tidligere år og med resultater fra andre land, noe som ga mulighet for å sette resultatene i en større sammenheng.

3.8 Intervju:

Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken (2021) skriver at ved å benytte observasjon som forskningsmetode, kan du få gode beskrivelser og indikatorer på hva som foregår i barnehager og skoler. Derimot om også er interessert i å få tak i informantenes intensjoner og refleksjoner, må du intervju dem. Da får du muligheten til å stille informantene spørsmål om deres handlinger, intensjoner, meninger, følelser og opplevelser om et tema, en hendelse eller en situasjon (Dalland et al, 2021). Så ved bruk av en kombinasjon av observasjon og intervju, følte vi at en slik kombinasjon ville gi en mer utfyllende beskrivelse av de situasjonene og temaene vi er interessert i å studere, samt informantens tanker og refleksjoner rundt situasjonene og temaene. Neteland (2020) supplementerer dette med å si at valg av metode har en nær sammenheng med hva problemstillingen du forsker om er. Et intervju passer inn og er en velegnet metode om du vil finne ut noe om menneskelig erfaring, og vis du vil ha tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema. Vi føler at vår problemstilling har som interesse å få mer kunnskap om hva elevene som er med på prosjektet og blir intervjuet tenker om temaet, og hvilke erfaringer de sitter igjen med.

Neteland (2020) skriver at intervju krever en god del planlegging før du kan sette i gang. Du må avgjøre hvem du skal intervju og når, hvor og hvordan intervjuet skal gjennomføres. Du

må planlegge hva du skal spørre om, og hvordan du vil formulere spørsmålene dine og tenke gjennom om du vil bruke noen verktøy, som for eksempel lydopptak under intervjuet. Videre så presiserer hun at det er viktig å planlegge intervjuet. Det finnes ikke noe slikt som et perfekt intervju, men det er en større sjanse for at du får et rikt, dekkende og informativt datamateriale om du planlegger og øver på intervjusituasjonen (Neteland, 2020).

Gleiss og Sæther (2021, s. 102) sier at “Ved å gjennomføre en eller flere korte observasjonsøkter kan man for eksempel få innsikt i relasjoner og samhandling mellom forskningsdeltakere eller vanlige arbeidsmåter i den aktuelle klassen. Slik kunnskap kan gjøre det lettere å plassere det som sies i en intervjusituasjon, inn i kontekst og dermed styrke analysen i forskningsprosjektet”. Så ved å ha gjennomført flere observasjonsøkter i klassen før vi startet intervjuet, følte vi at innsikten i relasjonene og samhandlingene mellom alle forskningsdeltakerne var lettere å plassere i en intervjusituasjon. At vi observerte i forkant hjalp på å forbedre intervjuet, siden da kunne vi forberede spørsmål som bygget på konkrete situasjoner vi hadde observert og ønsket svar på. Det gjorde det også lettere å analysere informasjonen hentet inn av forskningsprosjektet, fordi vi hadde egne erfaringer, tolkninger og til slutt eleven sin side av hendelsen for å bruke i analysen og drøftingen.

Intervjuer har en sentral plass i utdanningsforskningen, og det finnes to forskjellige former for intervju. Når intervju er valgt som datainnsamlingsmetode, er altså neste steg å finne ut hva slags type intervju som er mest egnet (Svenkerud, 2021). Det finnes ulike typer intervjuer, de klassifiseres på ulike måter i metodelitteraturen. Kvantitative intervjuer, som surveys, kan gi svar på spørsmål om “hvordan mange”, “hvordan mye” og “hvordan?”, mens kvalitative intervjuer kan gi innsikt i “hvordan”, “hvordan” og “hvordan” (Svenkerud, 2021). Kvalitative intervjuer blir ofte beskrevet som enten eksplorative eller deskriptive. Når det finnes lite kunnskap om fenomenet som skal undersøkes, kan et eksplorativt design være fordelaktig, mens et deskriptivt design brukes for å finne ut mer om hvordan og hvorfor noe er som det er (Svenkerud, 2021). Siden vi i vår masteroppgave er ute etter å intervjuer elevene om tanker om undervisningsopplegget, deres personlige opplevelser før, underveis og etter lesingen, gikk vi for å ha et kvalitativt intervju med et deskriptivt design. Med et deskriptivt design vil vi kunne stille elevene spørsmål som gir oss en innsikt i hva elevene tenkte om opplegget de deltok i, og hvordan de ble påvirket av de forskjellige valgene som ble tatt i forkant av planleggingen av timen. Tanken bak intervjuet er for å gi oss en bedre forståelse på hva elevene selv tenkte om hele opplegget. Dette vil være med på å forsterke validiteten i oppgaven fordi vi vil på den måten få flere innfallsvinkler og meninger enn for eksempel bare observasjonene alene.

Svenkerud (2021) som sier at kvalitative metoder er ikke rettet inn mot å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe. De kan også være et grunnlag for utvikling av hypoteser og teorier. Så vi vil ikke kunne finne fasitsvaret på hvorfor undervisningsopplegget funket eller ikke, men vi vil kunne danne hypoteser og teorier basert på intervjuet. Så ved bruk av et kvalitativt intervju vil vi kunne få dannet en forståelse på sammenhengen mellom utførelsen av undervisningsopplegget og resultatet.

Bjørndal (2017) viser til en figur som forteller om fire ulike typer intervju og hvilken grad av struktur de innehar. For at vi skal få svar på om elevene personlig har fått læringsutbytte av undervisningsopplegget, ønsker vi å få en åpen samtale med elevene. Derfor har vi valgt å ha lav grad av struktur og derfor laget en intervjuguide. Da vi også ønsker gjennomtenkte spørsmål som gir elevene muligheter til å svare konkret på det vi ønsker å få svar på. Ved bruk av intervju ønsker vi å få elevperspektivet og ønsker å høre deres tanker om romanen, undervisningsopplegget og deres personlige opplevelser før, underveis og etter lesingen. Derfor vil et intervju gi oss muligheten til å høre direkte fra elevene som er involvert i prosjektet. Hensikten med intervjuene var å få elevene til å formulere og uttrykke tanker, holdninger og erfaringer om romanen og undervisningsopplegget.

Svenkerud (2021) sier videre at siden kvalitative intervjuer er en av de mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning, er flere kritiske til at intervjuer er en så dominerende metode. Hovedinnvendingen er at kvaliteten på intervjuene er avhengig av informantenes evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som blir spurt om (Svenkerud, 2021). Siden vi tok et tilfeldig utvalg for hvilke elever som skulle bli intervjuet, vil kvaliteten variere på informantenes evne til å svare oppriktig. Under intervjuet følte vi at alle fire elevene svarte godt for seg og kom med både konstruktiv kritikk til opplegget, og detaljerte beskrivelser om opplevelsene deres med både opplegget og romanen, men dette er uten tvil noe å være varsom rundt når det kommer til bruk av intervju. Vi kjente elevene som ble intervjuet fra før av, og hadde allerede dannet en relasjon med dem. Denne eksisterende relasjonen følte vi var med på å danne en forståelse om elevene var ærlig og svarte oppriktig om sine tanker og meninger under intervjuet. Elevene ble også forklart i forkant av intervjuet at konstruktiv kritikk og negative tilbakemeldinger, ikke ville ha en negativ effekt på prosjektet vårt, men heller den motsatte effekten. Dersom vi som intervjuere ikke hadde kjennskap til deltakende fra før av, vil det kunne vært vanskeligere å tolke elevene sine svar, og om de virket ærlig eller ikke. Men siden vi allerede hadde denne relasjonen, brukte vi den til det fulleste. Om vi følte noen

av elevene holdt noe tilbake eller ikke svarte utdypende nok, prøvde vi å formulere spørsmålet på en annen måte. Under intervjuet brukte vi en intervjuguide som støtte for hva intervjuet.

Ifølge Bjørndal (2017) tradisjonelt har det vanligste intervju å gjennomføre hvert individuelt intervju. Det er også mange fordeler med å gjennomføre et individuelt intervju. Et eksempel på dette kan være at i forhold til et gruppeintervju, kan et individuelt intervju sikre at den enkelte kommer til ordet, spesielt om det er mindre snakkesalige mennesker som lett domineres av andre under en samtale (Bjørndal, 2017). Siden vi utførte et tilfeldig intervju der uansett elev i klassen vil kunne bli intervjuet, valgte vi å kjøre et individuelt intervju for å unngå at enkelt elever fikk svart på flere spørsmål og utdype seg mer enn andre. Vi var ute etter å få hørt alle elevene likt, og få alle sitt innblikk i hvordan de opplevde opplegget i detaljer. Bjørndal (2017) påpeker videre at den som blir intervjuet kan oppleve at det er lettere å snakke om sensitive temaer når bare den som intervjuer dem er til stedet. Vi ønsket å sette alle elevene i en komfortabel situasjon der de kan utrykke seg fritt uten å tenke på konsekvenser. De skal kunne være så ærlig de ville, uten at informasjonen som ble delt kom ut av intervjurommet. En av grunnene til at vi valgte å gjennomføre individuelle intervju, var fordi at temaet til boken kan være med på å gjøre elevene ukomfortabel å snakke om boken i detalj med medelever rundt. Til slutt sier Bjørndal (2017) at det også kan være lettere for intervjuet å styre en enkelt person enn flere under et intervju, spesielt om en skal holde tråden til en person sitt svar eller utdypelse uten at noen avbryter. Om vi hadde gjennomført et gruppeintervju, ville det kunne oppstå situasjoner der intervjuer vil få vansker å følge med alt som blir sagt. Selv om vi tok opp intervjuet, så vil viktig informasjon fremdeles kunne bli gitt slipp på om for eksempel intervjuer ikke fikk med seg et spesifikt svar hos en elev som virket interessant. Om lærer ikke fikk meg seg svaret under intervjuet, vil de ikke kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få eleven til å utdype hva eller hvorfor de tenkte dette.

Det er viktig å være klar over at det kan være begrensninger i intervju som metode, som at svarene kan være subjektive og kan variere fra person til person (Svenkerud, 2021). Det er også viktig å være bevisst på eventuelle bias i utvelgelse av intervjuobjekter og i formuleringen av spørsmålene. Feil i minne prosessen og begrenset utvalg er også mulige ulemper med å bruke intervju som metode (Svenkerud, 2021). Når vi prater om at intervjuet kan være subjektivt, tenker vi på generaliserbarheten av funnene. Svarene intervjueren får er en subjektiv mening som kan varigere fra person til person, så dette kan gjøre det vanskeligere å generalisere funnene dine til en større populasjon. Selv om elevene vi

intervjuet for eksempel mener at opplegget ikke fungerte og var kjedelig, vil dette opplegget fremdeles kunne fungere positivt i en helt annen klasse. Svaret vi får på intervjuet, vil ikke være fasitsvaret for alle 7.trinn i Norge, det vil mer fungere som en indikator. For å unngå problemet med eventuell bias, lånte vi klasselisten av kontaktlærerne og nummererte elevene etter antall elever i klassen. Deretter gikk vi inn på en nettside som trakk to tilfeldige nummer per klasse. Hvor vi til slutt endte med å få fire potensielle informanter. En av dem som ble trukket ønsket ikke å bli intervjuet. Noe som vi selvfølgelig respekterte og trakk derfor en ny elev som ønsket å være informant og bli intervjuet. I forhold til formulering av spørsmålene, brukte vi som tidligere nevnt en intervjuguide som mal for intervjuet, men informanten som ble intervjuet var med på å styre hvor intervjuet havnet. Det var ingen fast plan for hvordan vi ønsket intervjuet skulle utføres, vi hadde bare noen få spørsmål som ønsket svar på hos alle elevene, resten av intervjuet var fokuset satt på svarene til elevene og stille mulige oppfølgings spørsmål. Det kan være begrenset antall personer som kan intervjues, spesielt hvis det kreves spesielle kvalifikasjoner eller om det er en lukket gruppe. Men siden vi hadde til sammen 28 elever vi kunne bruk til intervjuene, hadde vi ingen problemer med å finne informanter å intervjuer. For at elevene skulle få lovt til delta på intervjuet, måtte vi ha underskrift fra foreldrene til elevene på et samtykkeskjema. Uten underskriften på dette samtykkeskjemaet fikk elevene ikke delta på intervjuet. I samtykkeskjemaet delte vi ut informasjonen om alt vi skulle gjøre og hvordan hele prosessen rundt opplegget og intervjuet fungerte. Det stå også om hva vi skal bruke informasjonen til, hvordan vi håndterte, lagret, og til slutt slettet den innsamlete informasjonen. Den siste faktoren vi nevnte var feil i minneprosessen under intervjuet. Intervjuerens minne kan være begrenset eller kan ha blitt påvirket av tid som har gått siden hendelsen skjedde, noe som kan føre til at svarene ikke er nøyaktige. Så for å unngå dette, valgte vi i å ta lydopptak av intervjuene vi gjennomførte med elevene.

3.8.1 Intervjuguide

Vi har valgt å utforme en intervjuguide, fordi vi følte at en intervjuguide ville hjelpe oss med å få samlet inn den informasjonen vi ønsker under intervjuet. Bjørndal (2017) beskriver intervjuguide som en kilde for å få forskjellig type informasjon, men skal også sikre at en får rikelig med informasjon om det bestemte temaet. Dette var noe som vi spesifikt søkte etter siden vi ønsket å få forskjellige typer informasjon om hva elevene tenkte om

undervisningsopplegget, men også kunne få et dypere innblikk om hvordan de mente opplegget var med å påvirke leseprosessen deres.

En intervjuguide kan beskrives som en mer eller mindre detaljert oversikt over spørsmålene som skal stilles i intervjuet (Bjørndal, 2017). Det er en fleksibel metode, og det er opp til intervjueren å bestemme tema og rekkefølgen på spørsmålene. Et intervju burde også inneholde et betydelig antall gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål (Bjørndal, 2017). Svenkerud (2021) sier at uavhengig hvilket intervju en tenker å gjennomføre, er det viktig å danne seg en plan for hvordan du vil at intervjuet skal foregå. Det er derfor en oftest lager en intervjuguide. En intervjuguide kan være ustrukturert, semistrukturert eller strukturert. Vi valgte å lage en semistrukturert intervjuguide. I kvalitativ forskning er semistrukturert intervju det vanligste (Svenkerud, 2021). En semistrukturert intervjuguide har ofte formulert noen hovedspørsmål som forskeren ønsker svar på. Spørsmålene trengs ikke å stilles i et fast oppsett, spørsmålsstillingen er ofte avhengig av hvordan intervjuet utformer seg. Et sentralt element i et semistrukturert intervjuguide er å stille oppfølgingsspørsmål og det å be om utdypninger om interessante tema eller svar (Svenkerud, 2021). Intervjuguiden vår ble brukt i løpet av hele intervjuet, men om elevene kom med et relevant eller spennende utsagn under intervjuet, stilte vi oppfølgingsspørsmål og prøvde å finne ut mer om hva de tenkte med det spesifikke svaret/utsagnet. Selv om intervjuguiden ble brukt i løpet av hele intervjuet, ble ikke spørsmålene stilt i en fast rekkefølge, men ble brukt som en mal og var der for å støtte forskeren.

3.9 Utvalg av skjønnlitteratur

Hennig (2019, s. 99) skriver at alle, men særlig uerfarne og umotiverte lesere trenger veiledere som hjelper til med valg av tekst. Derfor ble det viktig for oss at vi valgte en roman som traff interessen hos så mange elever som mulig. Når vi valgte en roman som vi ønsket at elevene skulle lese, hadde vi flere valg. Romanen må kunne fenge både gutter og jenter, og kunne tilpasses til ulike nivå. Vi snakket med det lokale biblioteket og fikk se hvilke bøker de hadde inne som klassesett. Det var da vi også fikk anbefalt *Den sommeren pappa ble homo*. Dette var en humoristisk roman som også tok for seg mer alvorlige temaer og virket som en roman som vil kunne være perfekt til å bruke i en 7.klasse.

3.10 Forskningskvalitet

I en kvalitativ forskningsmetode hvor vi aktivt skal inn å undervise, observere og intervjuer elever ligger det flere utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet. Som forskere er vi også deltakere i den sosiale verden og det er derfor umulig å gjøre helt objektive beskrivelser av data. Da vi begge er kjent med skolen fra før av og en av oss har vært fotballtrener for flere av elevene i klassene, har det vært ekstra utfordrende å være så objektiv som mulig. På den andre siden har det også gitt en positiv effekt på prosjektet. For eksempel ligger det en respekt i grunn og de flere av elevene kan reagere positivt på at det kommer inn noen de er kjent med fra før som skal undervise dem. Vi opplevde og fikk tilbakemelding fra kontaktlærerne at elevene fulgte litt ekstra spent med.

Gleiss & Sæter (2021) skriver at det er vanlig å vurdere et forskningsarbeid ved hjelp av to begreper: validitet og reliabilitet. Vi skal gå nærmere inn på disse begrepene senere. Kort forklart handler validitet om kvaliteten på datamaterialet som er samlet inn, forskerens tolkninger av datamaterialet og konklusjoner. Reliabilitet handler om pålitelighet og sier noe om kvaliteten i selve forskningsprosessen (Gleiss & Sæter, 2021).

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen (Neteland & Aa, 2020) Prosjektet inneholder et kvalitativt intervju. For å øke kvaliteten til intervjuet har vi derfor valgt å pilotere intervjuet. Noe som betyr å prøve ut intervjuet på forhånd (Neteland, 2020). Videre mener Neteland & Aa (2020) at kvaliteten på intervjuet er avgjørende for å skaffe godt datamaterialet, og derfor er det viktig å pilotere intervjuet. Gjerne også teste intervjuet på en medstudent eller kollega. I vårt tilfelle testet vi intervjuet på hverandre. Neteland (2020) argumenterer med at dette er en fin måte for å få innspill på hvordan intervjuet opplevdes, for eksempel om noen av spørsmålene var vanskelig å forstå. Frønes & Pettersen (2021) skriver at spørsmålene i en undersøkelse er essensielle for reliabiliteten. De legger vekt på at spørsmålene må være presise, slik at de faktisk måler det vi ønsker å utforske. I vårt tilfelle er det viktig at spørsmålene gir oss data som sier noe om leselysten hos utvalget.

Å skape en god intervjuguide i forkant av intervjuet er en viktig faktor for at svarene fra informantene skal reflektere det du er interessert i å få svar på (Neteland, 2020). Neteland (2020) skriver at spørsmålene dine, må ha sammenheng med problemstillingen. Slik at svarene fra intervjuet kan hjelpe på å svare på problemstillingen. Neteland (2020) nevner også at spørsmålene må formuleres etter målgruppen som spørsmålene skal stilles til. I vårt tilfelle skal vi intervjuer elever på 7. trinn, noe som betyr at spørsmålene ikke kan inneholde

vanskelige uttrykk og begreper som elevene ikke har grunnlag for å forstå. Eventuelt forklare med språk underveis som de forstår.

Neteland & Aa (2020) beskriver validitet som gyldigheten i et forskningsprosjekt. Altså kan en trekke gyldige konklusjoner ut fra datamaterialet og det som er målet med forskningen. Begrepsvaliditet er noe som står sentralt i vårt prosjekt. Frønes & Pettersen (2021) forklarer begrepsvaliditet som hvorvidt begreper og det som skal observeres stemmer overens. “Leselyst” som begrep er ikke direkte observerbart, og det er derfor viktig å operasjonalisere begrepet til ulike indikatorer som kan si noe om leselysten hos de vi skal observere. Sammen med kontaktlærerne til elevene lagde vi indikatorer til et observasjonsskjema, i tillegg til å “øve” på å observere og avklare indikatorene. Slik at alle hadde likt utgangspunkt for observasjonen. På denne måten kunne vi opprettholde høy grad begrepsvaliditet, selv om leselyst ikke er direkte observerbart.

Neteland & Aa (2020) nevner at å bruke tilfeldig utvalg som metode for å velge informanter til intervjuet er med på å gjøre resultatet mer generaliserbart. Noe som betyr at funnene i intervjuet i større grad kan gjelde en større gruppe Neteland & Aa (2020). Ettersom skolen vi utførte prosjektet på ikke ble tilfeldig trukket, og heller valgt på bakgrunn av kjennskap til skolen og at boforholdene gjorde det mest hensiktsmessig. Derfor valgte vi å velge informanter tilfeldig i klassene hvor vi gjennomførte prosjektet. Slik at funnene i intervjuet ble så generaliserbart som mulig.

Generalisering refererer til muligheten for å generalisere funn fra en kontekst til en annen (Gleiss & Sæther 2021). Generalisering er et viktig begrep innenfor forskningsmetoder og refererer til evnen til å trekke konklusjoner som kan gjelde for en større populasjon basert på observasjoner gjort på et begrenset utvalg (Gleiss & Sæther 2021). Generalisering legges ofte inn sammen med ekstern validitet og handler om hvilken validitet forskerens funn og konklusjoner har utover selve undersøkelsen (Gleiss & Sæther 2021). Generalisering er for noen form for kvalitativ forskning et uttrykt mål for forskningen. Det er da snakk om statistisk generalisering hvor resultater kan generaliseres fra et utvalg til en større populasjon (Gleiss & Sæther 2021).

Generalisering kan være en kompleks prosess som krever nøye vurdering av flere faktorer. En av de viktigste faktorene er representativitet av utvalget som blir studert (Gleiss & Sæther 2021). For at resultatene fra forskningsstudier skal kunne generaliseres til en større populasjon, må utvalget som blir studert være representativt for den populasjonen en ønsker å

trekke konklusjoner om. Dette betyr at utvalget må inkludere deltakere som er en realistisk og typisk representasjon av den større populasjonen i forhold til kjennetegn som alder, kjønn, kulturell bakgrunn og andre relevante variabler. Hvis utvalget ikke er representativt, kan det føre til begrenset gyldighet og generaliserbarhet av forskningsresultatene (Gleiss & Sæther 2021).

En annen faktor som påvirker generalisering, er forskningsdesignet som blir brukt. For eksempel kan eksperimentelle studier med streng kontroll over variabler og randomisert utvalg ha høyere generell gyldighet sammenlignet med observasjonsstudier som ikke har like mye kontroll over variabler (Gleiss & Sæther 2021). I tillegg kan tidsperspektivet til studien også påvirke generalisering. Korte studier som undersøker øyeblikkelig atferd kan ha begrenset gyldighet når det gjelder å generalisere resultatene til langsiktige atferdsmønstre (Gleiss & Sæther 2021). Det er også viktig å vurdere konteksten der forskningen blir utført. Kulturelle, geografiske og sosiale forskjeller kan påvirke gyldigheten av å generalisere forskningsresultater til andre kontekster eller kulturer (Gleiss & Sæther 2021). Det er viktig å være klar over begrensningene i generalisering og vurdere om resultatene fra en studie kan være overførbare til ulike kontekster. En annen viktig faktor som påvirker generalisering, er størrelsen på utvalget (Gleiss & Sæther 2021). Generelt sett vil større utvalg ha større generaliserbarhet sammenlignet med mindre utvalg. Dette skyldes at større utvalg har større sjans for å inkludere ulikheter og variasjoner som finnes i den større populasjonen (Gleiss & Sæther 2021). Så ved bruk av lesson study som verktøy for planlegging og observasjon av undervisning åpner en mulighet for bruk av forskningsobjekter. Skolen vi gjennomfører prosjektet på er ikke tilfeldigvalgt, men valgt fordi vi begge har kjennskap til både skolen og personalet fra før. Vi ønsket å gjennomføre prosjektet på 7. trinn og vi kom kjapt i kontakt med lærerne på trinnet. Lærerne var veldig interesserte til å samarbeide om prosjektet og vi kunne bruke deres klasser til å gjennomføre undervisningen i. Selv om valget av skole ikke var tilfeldig ønsker vi å holde prosjektet så generaliserbart som mulig, og har derfor valgt å gjøre en tilfeldig trekning av hvem som blir informanter. Vi fikk låne klasselisten av kontaktlærerne og nummererte elevene etter antall elever i klassen. Deretter gikk vi inn på en nettside som trakk to tilfeldige nummer per klasse. Hvor vi til slutt endte med å få fire potensielle informanter. En av dem som ble trukket ønsket ikke å bli intervjuet. Noe som vi selvfølgelig respekterte og trakk derfor en ny elev som ønsket å være informant og bli intervjuet. Når du vet hvilken gruppe mennesker du er interessert i å intervju, må du finne ut

hvordan du skal rekruttere folk fra denne gruppen til å ha lyst til å snakke med deg. Utvalget vårt på prosjektet vårt mener vi er tilstrekkelig, men kanskje ikke optimalt.

3.10.1 Feilkilder

En feilkilde kan være ulike variabler eller omstendigheter som kan føre til skeivhet i forskningen. Som videre kan føre til misvisende resultater eller unøyaktigheter. I vårt prosjekt ønsker vi å identifisere leselyst hos en gruppe elever og prøve å påvirke leselysten i en positiv retning. For å gjøre dette valgte vi å lage et undervisningsopplegg basert på lesson study prinsippene. Leselyst er et komplekst begrep og allerede på forhånd var vi klar over at å observere og drøfte elevers leselyst over en kort periode ville være vanskelig å komme frem til en korrekt og presis konklusjon. Derfor vil det for vår del være viktig å ikke slå fast noen konklusjon, men heller informere om de erfaringene vi gjorde og se på disse som kan være overførbart i andre klasser på andre skoler.

Den andre feilkilden handler om utvalget av informanter. Skolen er håndplukket og på forhånd visste vi en del om klassene vi skulle undervise i. Blant annet at dette er klasser med lite atferdsproblemer og vi visste at vår klasseledelse ikke ville bli testet av ikke-ønsket atferd. Derfor kan vi si at utvalget ikke er representativt for resten av populasjonen, da både skolen og klasser var spesifikt plukket ut. I tillegg hadde elevene kjennskap til oss fra før, noe som også kan ha påvirket resultatet.

Den tredje feilkilden handler om det strukturerte observasjonsskjemaet som vi lagde, basert på operasjonalisering av begrepet "leselyst". Som tidligere nevnt kan feilaktig eller upresis operasjonalisering føre til upålitelige eller misvisende resultater. Så om vi har feiloperasjonalisert der indikatorene vi har valgt ut ikke omfanget begrepet leselyst som planlagt, vil det kunne føre til upresise resultater. Det er viktig å nøye vurdere og validere operasjonaliseringen for å sikre at den er egnet for å besvare forskningsspørsmålet eller formålet med studien.

Den fjerde feilkilden handler om intervjusituasjonen. Under intervjuet så var det til stor hjelp for oss at vi allerede kjente elevene som ble intervjuet fra før av. Det var betraktelig lettere for oss å be elevene som ble intervjuet om å utdype svarene sine eller bare generelt sett føle seg komfortabel med å bli intervjuet. Ikke alle forskere har det like lukrativt når det kommer til samarbeidsvillige informanter når det er tid for å intervju dem. En negativ side med at

informantene hadde kjennskap og relasjoner til oss som forskere fra før av, er at selv om de fikk beskjed om å være så upartisk og unngå bias som mulig, vil det fremdeles kunne ha oppstått former av dette under forskningsprosjektet.

Den femte feilkilden handler om oss som forskere. Vi har tilnærmet null erfaring som forskere og har lite erfaring fra lærersiden av skolen. Derfor ønsket vi også å samarbeide med lærere med erfaring på feltet og som kjenner klassen sin godt. Slik at for eksempel tolkningene av observasjonene ble så nøyaktig som mulig. Dette er også første gang vi utvikler et så omfattende forskningsdesign og det vil derfor være usikkert på om variablene i prosjektet er korrekte for hva vi ønsker svar på. En annen faktor som kan bli påvirket av vår uerfarenhet er at for eksempel viktige observasjoner eller variabler kan ha blitt oversett eller at vi ikke har klart å identifisere dem.

3.11 Forskningsetikk

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt. Det er en systematisk virksomhet styrt av ulike normer og verdier (Svenkerud, 2021). I utdanningsforskning, som i humaniora og samfunnsvitenskap, er ofte fortolkning en integrert del av forskningsprosessen (Svenkerud, 2021). De forskjellige faglige tilnærmingene og teoretiske ståstedene kan gi ulike tolkninger av det samme materialet, det finnes ikke bare en riktig måte å forstå et fenomen på (Svenkerud, 2021). Det er derfor viktig å vi reflektere over og redegjøre for hvordan både valg av teori egne verdier og holdninger påvirker forskingen når vi utfører prosjektet. Når du utfører et forskningsprosjekt, er det viktig å holde seg upartisk og skille ut sine egne verdier og tankeganger fra forskning.

Forskningsetikk omfatter en rekke ulike temaer, inkludert respekt for personvernet, samtykke fra deltakerne, konfidensialitet, behandling av data, rettferdighet i rekruttering av deltakere, ansvarlig forskningspraksis, rapportering av resultater og håndtering av interessekonflikter (Svenkerud, 2021). Målet med forskningsetikk er å beskytte de som deltar i forskning, samt å opprettholde tilliten til forskning og vitenskapelig kunnskap i samfunnet. Forskningsetikk er spesielt viktig innenfor områder som involverer medisinsk forskning, bioteknologi, psykologi og samfunnsvitenskap (Svenkerud, 2021). I denne oppgaven er det derfor svært viktig at vi respektere personvernet til elevene som deltar i prosjektet. Alle elevene som deltok i prosjektet fikk vite at om de ikke ville delta, så ville vi slette alle observasjoner angående

dem. Under intervjuet så ble ingen deltakere intervjuet uten at de hadde skrevet under et samtykk skjema med foreldrene. Alle deltakende elevene fikk utdelt nummer under observasjonen. Dette var for å holde all informasjon samlet konfidensielt. Behandlingen av data var kodet slik at ingen fra utsiden ville kunne lese den, også forstå hvem dataen samlet inn var fra. Bare de fire deltagende lærerne og observatørene i prosjektet visste hvilken elev som hadde hvilket nummer. All data samlet inn under prosjektet ble deretter slettet når oppgaven ble levert inn.

Mange land har egne etiske retningslinjer og komiteer som er ansvarlige for å evaluere forskningsprosjekter og sikre at de følger de nødvendige etiske standardene (Svenkerud, 2021). I Norge er det NSD som har ansvaret for å evaluere forskningsprosjekter og sikre at de følger de nødvendige etiske standardene (Svenkerud, 2021). Alle som behandler personopplysninger i et forskningsprosjekt, skal melde dette til NSD i deres meldeskjema på nett, selv om du skal anonymisere alle (Svenkerud, 2021). Vi meldte vårt prosjekt inn til NSD så tidlig som mulig for å kunne komme oss i gang med forskningsprosjektet i god tid. Vi leverte inn samtykkeskjema, intervjuguide og spørreundersøkelsen til NSD og fikk prosjektet godkjent.

Videre handler forskningsetikk om å sikre at forskningen er pålitelig og av høy kvalitet (Svenkerud, 2021). Forskere må følge strenge vitenskapelige standarder og metoder for å sikre at resultatene er nøyaktige og kan gjentas av andre forskere (Svenkerud, 2021). Forskningsetikk er også viktig for å bevare tilliten til vitenskap og forskning i samfunnet. Hvis forskningen ikke følger de nødvendige etiske standardene, kan det underminere tilliten til forskningen og vitenskapen generelt (Svenkerud, 2021). Under prosjektet så har vi vært nøyaktige og prøvd å bevare tilliten til forskningen og vitenskapen for samfunnet så godt som mulig. Vi har brukt flere forskningsmetoder for å klare å komme frem til et resultat eller hypotese som vi mener er samlet inn på pålitelig og ordentlig måte. Vi har også med mulige feilkilder som kan gi indikatorer på hvorfor vi har fått det resultat vi har. Dette er for å sette søkelys på at selv om vi har opplevd eller kommet frem til et spesifikt svar, ville ikke dette alltid være likt for alle og at det er rom for enten forbedringer, eller andre tolkninger om samme tema.

Til slutt er forskningsetikk også viktig for å sikre at forskningen er rettferdig og ikke diskriminerende (Svenkerud, 2021). Det er viktig å sikre at alle grupper i samfunnet har lik tilgang til forskningsprosjekter og at forskningen ikke er basert på fordommer eller forhåndsbestemte antagelser. Forskningsetikk er svært viktig i en masteroppgave, da det er en

form for forskning og derfor må følge de samme etiske prinsippene som annen forskning (Svenkerud, 2021).

4 Presentasjon og analyse av innsamlet data

4.1 Presentasjon av ungdomsromanen

Den sommeren pappa ble homo er en ungdomsroman skrevet av Endre Lund Eriksen. Romanen ble publisert i 2001 og tar for seg temaer som familie, seksualitet og identitet. Handlingen i romanen følger hovedpersonen Roger og hans familie gjennom sommeren da faren hans avslører at han er homofil. Romanen skildrer på en rørende og humoristisk måte til familiens reaksjoner på faren at faren kommer ut som homofil, og hvordan dette påvirker deres liv.

En av romanens styrker er dens realistiske skildring av en familie i krise, og hvordan ulike familiemedlemmer reagerer på fars åpenbaring. Roger opplever sjokk, sinne og skam, mens moren hans har vanskeligheter med å akseptere fars seksualitet og det faktum at han har holdt det skjult i så mange år. Faren selv sliter med å finne sin plass i det nye landskapet av åpenhet og aksept. Romanen viser på en troverdig måte hvordan familiemedlemmer kan ha ulike reaksjoner på at faren kommer ut som homofil, og hvordan dette kan påvirke deres forhold til hverandre.

Et annet sentralt tema i romanen er identitet. Både faren og Roger utforsker ulike aspekter av sin egen identitet, og romanen skildrer hvordan det kan være utfordrende å finne sin plass i verden når man føler seg annerledes. Romanen tar også opp temaet mobbing og homofobi, og viser hvordan dette kan påvirke både offeret og de rundt dem. Eriksen skriver med humor og varme, og romanen inneholder en god blanding av alvorlige og lette øyeblikk. Språket er enkelt og tilgjengelig, og romanen egner seg godt for ungdommer som ønsker å lære mer om seksualitet og familierelasjoner. Alt i alt er *Den sommeren pappa ble homo* en roman som tar for seg viktige temaer som familie, identitet og seksualitet på en troverdig og innsiktsfull måte.

4.2 Presentasjon og analyse av spørreskjema

Vi har som nevnt tidligere valgt å ta utgangspunkt i PISA-undersøkelsen for lesing. Undersøkelsen var anonym og valgfri å delta på, og alle elevene valgte å delta. Spørsmålene handler i hovedsak om hvor mye de leser, hva de leser og deres erfaringer med lesing.

Etter en gjennomgang av svarene fant vi tre ulike kategorier vi kan dele opp svarene i. Den første er “Ikke leseren” her finner vi de fleste elevene og de svarer at de sjeldent eller aldri leser hjemme, de opplever ikke lesing som viktig og de leser bare for å få informasjon som de trenger. Hos de aller fleste tolker jeg en slags negativitet til lesing. Da flere har for eksempel valgt “Svært uenig” på spørsmålene “Ser du på lesing som en favoritt hobby” og “Blir du glad for å få en roman i presang”. Den andre kategorien er “den normale leseren”, i denne kategorien er resten av elevene. Disse leser rundt 30-60 minutter hver dag. På spørsmål om lesing er bortkastet tid og om de leser bare om de må svarer de enten “enig” eller “uenig”. Disse bruker ikke de ytterste punktene. Altså “Svært uenig” og “Svært enig”. Den siste kategorien er “Den ivrige leseren”. I denne kategorien var det veldig få elever. Disse leser 1-2 timer hver dag og svarer for eksempel “Svært enig” på spørsmålene om liker å gå på bibliotek og om de blir glade for å få en roman i presang.

Da vi først presenterte vår idé til kontaktlærerne til trinnet om å utvikle et undervisningsopplegg som forhåpentligvis påvirke leseysten i en positiv retning. Ble de veldig interesserte og svarte fort at de veldig gjerne ville delta på prosjektet. Deretter forklarte de at de tidligere ikke har hatt mye fokus på lese lyst i deres undervisning og de mente at trinnet hadde godt av å lese litt skjønnlitteratur. Svarene i undersøkelsen indikerer også på at det ikke har vært særlig stort fokus på lese lyst tidligere.

4.2.1 Svar på spørreundersøkelse utvalg A

Da utvalget bare er på 15 elever har det vært vanskelig å sammenlikne svarene med den offisielle PISA-undersøkelsen. Likevel kan vi se noen likhetstrekk mellom svarene.

PISA-Undersøkelsen	Antall deltakere: 15	Utvalg A				
Spørsmål 1:						
Leser ikke		8				
30 min eller mindre		4				
30-60 min		2				
1-2 timer		1				
Mer enn 2 timer		0				
Spørsmål 2:						
	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig	Totalt	
Bare hvis jeg må		1	3	5	6	15
Favoritt hobby		10	4	1	0	15
Liker å snakke om bøker		7	7	1	0	15
Vanskelig å lese ut bøker		4	7	4	0	15
Glad for bok i presang		6	5	1	3	15
Bortkastet tid å lese		4	2	7	2	15
Liker å gå i et bibliotek		2	10	1	2	15
Bare for å få informasjon		3	2	7	3	15
Klarer ikke å sitte stille å lese		4	5	6	0	15
Spørsmål 3: Hva leser de?						
	Aldri eller nesten aldri	Noen få ganger i året	Omtrent 1 gang i måneden	Flere ganger i måneden	Flere ganger i uka	Totalt
Underholdningsblader		7	4	2	2	15
Tegneserier		3	6	4	2	15
Skjønnlitteratur		11	2		2	15
Fagbøker, hobby-bøker		9	4		2	15
Aviser (nett og papir)		9	3	3		15

Undersøkelsen har vært et utgangspunkt for å kunne kartlegge elevenes leselyst og opplevelser med lesing. Hvis vi ser på spørsmål 1 (Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese for din egen fornøyles skyld?), har 8 av elevene svart at de ikke leser noe som helst. Noe som indikerer at leselysten hos disse elevene ikke er veldig høy. 4 elever har satt krysset på at de leser 30 min eller mindre hver dag. Dette ser vi på som et potensiale, hvor flere positive opplevelser med lesing kan løfte helheten i leselysten hos eleven. I tillegg tror vi at denne gruppen elever kan få godt utbytte av undervisning som skaper interesse for en tekst. 2 av elevene har svart 30-60 minutter hver dag. Hos disse kan det tenkes at de har en viss glede av å lese, men er ikke en av favoritt aktivitet. Til slutt har en av elevene svart at de leser 1-2 timer hver dag for fornøylesens skyld. Hos denne eleven ligger det god leselyst, og eleven selv er nok bevisst på dette selv.

4.2.2 Svar på spørreundersøkelse utvalg B

Spørsmål 1:						
Leser ikke	5					
30 min eller mindre	3					
30-60 min	3					
1-2 timer	1					
Mer enn 2 timer	0					

Spørsmål 2:	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig	Totalt
Bare hvis jeg må	2	5	2	3	0
Favoritt hobby	7	3	2	0	0
Liker å snakke om bøker	6	3	3	0	0
Vanskelig å lese ut bøker	4	6	2	0	0
Glad for bok i presang	7	0	4	1	0
Bortkastet tid å lese	2	6	2	2	0
Liker å gå i et bibliotek	3	4	5	0	0
Bare for å få informasjon	2	4	5	1	0
Klarer ikke å sitte stille å lese	4	7	1	0	0

Spørsmål 3: Hva leser de?	Aldri eller nesten aldri	Noen få ganger i året	Omtrent 1 gang i måneden	Flere ganger i måneden	Flere ganger i uka	Totalt
Underholdningsblader	6	4	1	0	1	12
Tegneserier	2	5	2	2	1	12
Skjønnlitteratur	6	1	1	3	1	12
Fagbøker, hobby-bøker	6	1	2	2	1	12
Aviser (nett og papir)	6	1	2	2	1	12

Utvalg B er noe mindre enn utvalg A, og er på tolv elever. I motsetning til utvalg A, er det færre enn halvparten av utvalget som uttrykker at de ikke leser noe for fornøylelsens skyld. Tre elever leser 30 min eller mindre, 3 elever leser mellom 30-60 minutter og én elev har svart at han/hun leser 1-2 timer hver dag for fornøylelsens skyld. Det vil si at utvalget har fem "ikke lesere", seks av elevene er "normale lesere" og én elev er en "ivrig leser". Hvis vi tar utgangspunkt i spørsmål 2, kan vi se at elevene i utvalg B er mer positiv i besvarelsene på påstandene. For eksempel svarer 10 elever at de ikke synes det er vanskelig å lese ut bøker. Noe som også er en fordel fordi elevene skal lese *Den sommeren pappa ble homo*. Ved spørsmål 3 skal elevene krysse av hva de leser. Tre av elevene sier at de leser skjønnlitteratur flere ganger i måneden. Noe som er et godt utgangspunkt, i motsatt ende svarer halvparten av elevene at de aldri eller nesten aldri leser skjønnlitteratur.

4.3 Presentasjon av undervisningsopplegget

4.3.1 Opplegget vi gjennomførte i utvalg A

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Merknad
	Oppstart: Introduksjon av romanen og hvordan timen vil foregå	Læreren har på forhånd delt klassen i grupper	Vi velger å dele opp i grupper fra starten av for å løse opp den normale klasseromssituasjonen.	Følg med på gruppedynamikken fra start av og om noe skjærer seg så

		og fordelt dem på ulike gruppebord.	Slik at elevene forhåpentligvis blir mer nysgjerrig på hva som blir å skje.	er det muligheter for å gjøre endringer på sparket.
15 min	Læreren leser opp morsomme sitater fra romanen	Læreren forteller kort om romanen og forteller at klassen skal bli introdusert for noen dramafaglige arbeidsmetoder. På storskjermen fremst i klasserommet vil det være bilde av forsiden av romanen.	Vi velger å vise et bilde av romanen for at elevene allerede skal få gjøre opp noen tanker om hva romanen kan handle om. Da tittelen på romanen er ganske rett fram og inneholder et tema de normalt sett kanskje ikke snakker så mye om.	
	Lærerstyrt samtale om romanens tema	Vi har på forhånd lest hele romanen og valgt ut noen sitater som vi tror vil skape latter og reaksjoner fra elevene. Elevene får spørsmål av læreren som de skal diskutere i gruppen, før de diskuteres høyt sammen med læreren.	Ved å lese opp sitatene tror vi vil skape interesse og nysgjerrighet til romanen. Da sitatene inneholder språk som er litt på kanten og en del humor. Romanen tar for seg noen sensitive og viktige tema. Derfor er det viktig å gjøre elevene oppmerksom på det og få dem til å reflektere og gjøre seg opp noen tanker rundt temaene.	Les sitatene med innlevelse. Følg med på hva elevene svarer på spørsmålene og prøv å komme med gode oppfølgingsspørsmål.

35 min	Hoveddel:			
	Lesing av avsnitt i grupper	Elevene får instruksjoner om at de i grupper får sitte hvor de vil i klasserommet, og de skal gjøre seg så komfortabel som mulig. Deretter skal de lese et utdrag av romanen høyt til hverandre som vi har bestemt.	Her er målet å løse opp klasseromssituasjonen mer. Vi ønsker å gi elevene mer innsikt av romanen og håper at utdraget vil gi elevene lyst til å lese videre.	Følg med at alle elevene på alle grupper deltar og får lest sammen i gruppen.
	Stillbilde	Utdraget som elevene nettopp har lest inneholder en situasjon og elevene får i oppgave å lage et stillbilde av situasjonen. Når alle gruppene er ferdig, skal de vise fram sitt resultat til resten av klassen.	Stillbilde er en dramafaglig arbeidsmetode hvor elevene får gå inn i karakter og de får et mer personlig forhold til teksten. Som forhåpentligvis vil gi elevene mer lyst til å lese romanen.	Elevene har aldri brukt denne arbeidsmetoden før. Derfor er det viktig å bruke mye tid til å nøye forklare oppgaven, og la elevene stille spørsmål. Slik at alle forstår hva de skal gjøre.
Improvisasjon	Elevene får utdelt et utdrag av romanen som de skal lese individuelt. Utdraget er fra en situasjon fra romanen hvor to av karakterene har en samtale på et utedo. Etter å ha lest utdraget individuelt, skal elevene i gruppa skrive videre fra utdraget om hva de tror blir å skje videre. Når gruppene er ferdig, har vi en oppsummering på slutten hvor gruppene får fortelle deres videre fortelling.	Elevene får satt et personlig preg i teksten og får brukt fantasien om hva de tror vil skje videre. På denne måten tror vi elevene vil utvikle mer lyst av å lese romanen, for å finne ut om de hadde rett om hva som kom til å skje.	Å være kreativ og finne på selv hva som skal skje videre kan være utfordrende for mange. Derfor er det viktig at lærer gi noen forslag og idéer som elevene kan bygge videre på.	

10 min	Avslutning: Oppsummering om hvordan timen har vært og hva de har lært.	Elevene blir bedt om å sette seg på sin opprinnelige plass og læreren stiller først spørsmål om hva de har lært og om hvilket inntrykk de har fått om romanen. Deretter velger vi å stille spørsmål om hva de syntes om arbeidsmetodene vi har brukt og hva de syntes om opplegget.	Av personlige erfaringer fra praksis har vi forstått viktigheten med en tydelig og god avslutning av timen. Vi velger å spørre om tilbakemeldinger på opplegget vårt for å gjøre oss opp noen tanker for forbedring til neste time.	Husk å være bestemt ovenfor elevene at de må være ærlig, og de må ikke være redd for å gi oss konstruktive tilbakemeldinger.
--------	--	--	---	--

4.3.2 Revidert opplegg som vi gjennomførte i utvalg B

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Merknad
15 min	Oppstart: Introduksjon av romanen og hvordan timen vil foregå	Læreren har på forhånd delt klassen i grupper og fordelt dem på ulike gruppebord.	Vi velger å dele opp i grupper fra starten av for å løse opp den normale klasseromssituasjonen. Slik at elevene forhåpentligvis blir mer nysgjerrig på hva som blir å skje.	Følg med på gruppedynamikken fra start av og om noe skjærer seg så er det muligheter for å gjøre endringer på sparket.

	<p>Vise video av forfatteren som forteller om romanen</p>	<p>Læreren forteller kort om romanen og forteller at klassen skal bli introdusert for noen dramafaglige arbeidsmetoder.</p>	<p>Ved at elevene får høre om romanen fra forfatteren, vil dette gi</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=88W-CK024ps&ab_channel=EndreLundEriksen</p>
	<p>Læreren leser opp morsomme sitater fra romanen</p>	<p>Læreren setter på en video fra Youtube av forfatter Endre Lund Eriksen som forteller om innholdet til romanen.</p>	<p>Ved å lese opp sitatene tror vi vil skape interesse og nysgjerrighet til romanen. Da sitatene inneholder språk som er litt på kanten og en del humor.</p>	<p>Les sitatene med innlevelse.</p>
		<p>Vi har på forhånd lest hele romanen og valgt ut noen sitater som vi tror vil skape latter og reaksjoner fra elevene.</p>		<p>Følg med på hva elevene svarer på spørsmålene og prøv å komme med gode oppfølgingsspørsmål. (Husk å vise ekstra</p>
	<p>Lærerstyrt samtale om romanens tema</p>	<p>Elevene får spørsmål av læreren som de skal diskutere i gruppen, før de diskuteres høyt sammen med læreren</p>	<p>Romanen tar for seg noen sensitive og viktige tema. Derfor er det viktig å gjøre elevene oppmerksom på det og få dem til å reflektere og gjøre seg opp noen tanker rundt temaene.</p>	<p>engasjement i samtalen om tema).</p>
				<p>Vise ekstra engasjement igjennom hele timen. Gjerne overdrive, men ikke så mye at det virker falskt.</p>

35 min	<p>Hoveddel:</p> <p>Lesing av avsnitt i grupper</p> <p>Stillbilde</p> <p>Improvisasjon</p>	<p>Elevene får instruksjoner om at de i grupper får sitte hvor de vil i klasserommet, og de skal gjøre seg så komfortabel som mulig. Deretter skal de lese et utdrag av romanen høyt til hverandre som vi har bestemt.</p> <p>Utdraget som elevene nettopp har lest inneholder en situasjon og elevene får i oppgave å lage et stillbilde av situasjonen. Når alle gruppene er ferdig, skal de vise fram sitt resultat til resten av klassen.</p> <p>Elevene får utdelt et utdrag av romanen som de skal lese individuelt. Utdraget er fra en situasjon fra romanen hvor to av karakterene har en samtale på et utedo. Etter å ha lest utdraget individuelt, skal elevene i gruppa skrive videre fra utdraget om hva de tror blir å skje videre.</p> <p>Når gruppene er ferdig, har vi en oppsummering på slutten hvor gruppene får fortelle deres videre fortelling.</p>	<p>Her er målet å løse opp klasseromssituasjonen mer. Vi ønsker å gi elevene mer innsikt av romanen og håper at utdraget vil gi elevene lysten til å lese videre.</p> <p>Stillbilde er en dramafaglig arbeidsmetode hvor elevene får gå inn i karakter og de får et mer personlig forhold til teksten. Som forhåpentligvis vil gi elevene mer lyst til å lese romanen.</p> <p>Elevene får satt et personlig preg i teksten og får brukt fantasien om hva de tror vil skje videre. På denne måten tror vi elevene vil utvikle mer lyst av å lese romanen, for å finne ut om de hadde rett om hva som kom til å skje.</p>	<p>Følg med at alle elevene på alle grupper deltar og får lest sammen i gruppen</p> <p>Elevene har aldri brukt denne arbeidsmetoden før. Derfor er det viktig å bruke mye tid til å nøye forklare oppgaven, og la elevene stille spørsmål. Slik at alle forstår hva de skal gjøre.</p> <p>Hjelp de gruppene som jobber godt selvstendig, da disse kanskje fokuserer mer på det humoristiske.</p> <p>Å være kreativ og finne på selv hva som skal skje videre kan være utfordrende for mange. Derfor er det viktig at lærer gi noen forslag og idéer som elevene kan bygge videre på.</p>
--------	---	---	---	--

10 min	<p>Avslutning:</p> <p>Oppsummering om hvordan timen har vært og hva de har lært.</p> <p>Danne en samtale med elevene om identitet og seksualitet</p>	<p>Elevene blir bedt om å sette seg på sin opprinnelige plass og læreren stiller først spørsmål om hva de har lært og om hvilket inntrykk de har fått om romanen.</p> <p>Deretter velger vi å stille spørsmål om hva de syntes om arbeidsmetodene vi har brukt og hva de syntes om opplegget.</p> <p>Til slutt fikk vi lærer til å danne en samtale med elevene om identitet og seksualitet.</p>	<p>Av personlige erfaringer fra praksis har vi forstått viktigheten med en tydelig og god avslutning av timen. Vi velger å spørre om tilbakemeldinger på opplegget vårt for å gjøre oss opp noen tanker for forbedring til neste time.</p> <p>Vi fikk læreren til å danne en samtale med elevene om noen av teamene i boken fordi vi følte det var en mulighet til å diskutere og reflektere over viktige temaer som elevene blir å møte.</p>	<p>Husk å være bestemt ovenfor elevene at de må være ærlig, og de må ikke være redd for å gi oss konstruktive tilbakemeldinger.</p>
--------	---	--	---	---

Ingen av klassene som fikk utdelt romanen fikk lov å ta med seg boken hjem for å lese hjemme. Hovedgrunnen til dette var at vi og kontaktlærerne ønsket en viss kontroll over leseprosessen til elevene. Undervisningsopplegget i korte trekk handler om å bruke dramafaglige arbeidsmåter i førlesningsfasen, hvor hovedmålet er å få elevene til å utvikle en indre motivasjon for å lese ungdomsromanen *Den sommeren pappa ble homo* av Endre Lund Eriksen. Undervisningsopplegget er delt opp i tre ulike faser: oppstart, hoveddel og avslutning. Før oppstarten har vi vært inne i klasserommet og laget gruppebord, og elevene blir plassert på de ulike bordene når timen starter. For å løse opp den normale klasseromssituasjonen. Elevene i det første undervisnings opplegget ble møtt av mørkt klasserom med et bilde av romanens forside på storskjermen. Dette var for å skape en slags mystikk og nysgjerrighet. Og for å tirre en interesse og et ønske hos elevene om å finne mer ut om romanen. Tittelen på romanen inneholder også ordet “homo” som enkelte elever kan synes er overraskende at lærerne bruker. Læreren i det reviderte opplegget tok så opp og viste elevene en video fra Youtube (Eriksen, 2012, 1. sep, 1:13). Videoen er av forfatteren av romanen, Endre Lund Eriksen som kort presenterer litt av innholdet i romanen. Vi følte at denne videoen av Endre Lund Eriksen som selv introduser romanen sin, ville kunne vekke

interessen og øket fokuset til elevene istedenfor at vi står og prater til dem med et bilde i bakgrunnen

Læreren leser opp ulike sitater fra romanen. Vi hadde begge lest romanen på forhånd og valgt ut sitater som vi anså som humoristiske og som vi mente ville fange oppmerksomhet og nysgjerrighet hos elevene. Sitatene inneholdt mye “do-humor” og noe språkbruk som elevene kunne anse er litt på kanten. For eksempel brukte vi disse sitatene “Roger Berg har virkelig stått i. Det gjør han forresten hele tida. Han snekrer og maler hus og går rundt i bar overkropp og drikker øl selv om det er midt på dagen. Man skulle ikke tro han var homo” (Eriksen, 2013, s. 7). Og “Jeg tror jeg må begynne fra begynnelsen - pokker! Nå kommer det noen, en bil stoppa utenfor her. Jeg må gjemme boka og late som jeg holder på å bæsje. Skriver mer seinere.” (Eriksen, 2012, s. 7). Formålet med denne aktiviteten var å fremstille romanen positivt og vise elevene noen av de humoristiske sidene av romanen. Som vi også håpet skulle gi elevene mer motivasjon for å lese romanen.

Romanen tar opp seriøse tema som seksualitet og pubertet på en humoristisk måte. Etter den første undervisningstimen reflekterte vi sammen med kontaktlærerne på trinnet om at vi bør snakke om disse temaene sammen med klassen. Derfor valgte vi å gi elevene spørsmål som de skulle diskutere med gruppen de var plassert på. Deretter fikk alle gruppene mulighet til å uttrykke sine tanker rundt spørsmålene. Som i hovedsak handlet om de visste om noen som hadde kommet ut som homofil, og om hva de for eksempel ville gjort om en venn av dem hadde kommet ut av homofil. Elevgruppen var positive og var interessert i å snakke om dette. Noe som gjorde at det utviklet seg en fin samtale med lærer-elev og elev-elev.

Elevene fikk utdelt forskjellige utdrag fra romanen, som de leste høyt til de andre på gruppen sin. Erfaringsmessig kan høytlesing oppleves ubehagelig for enkelte elever. Derfor hadde vi avklart med kontaktlærerne på forhånd, som mente at dette ikke er en utfordring i noen av klassene (Sæbø, 2016). Lesing høyt til hverandre kan hjelpe elever å sette seg inn i forskjellige karakterer og roller, og å bruke sin fantasi til å visualisere og skape scenen. Dette kan også hjelpe elever å utvikle sin egen kreative skriving og dramaturgi.

I det reviderte opplegget dannet lærer en samtale med elevene om identitet og seksualitet. Vi fikk læreren til å danne en samtale med elevene om noen av temaene i boken fordi vi følte det var en mulighet til å diskutere og reflektere over viktige temaer som elevene blir å møte.

Denne samtalen følte vi manglet og kunne være en fin slutt på undervisningsopplegget for å svare på spørsmål elevene har om temaet. Det som ikke ble revidert i undervisningsopplegget,

fikk slik positiv respons hos elevene at vi følte at det ikke trengtes noe endringer. Dette førte til at det ikke ble gjort så mange endringer på undervisningsopplegget, men etter å ha utført det nye reviderte opplegget i utvalg B. Observerte vi at delene av opplegget som ikke ble revidert fungerte like bra i begge klassene.

4.4 Oppfølging i leseprosessen

Som nevnt tidligere fikk utvalg A og B en dramafaglig inspirert introduksjon til romanen. Gjennom lesson study-syklusen valgte vi å teste ut ekstra oppfølging av elevene i leseprosessen. Dette gjorde vi fordi vi og kontaktlærerne opplevde en nedgang i engasjementet for romanen hos elevene. Sammen med kontaktlærerne kom vi fram til en enighet med å gjennomføre litterære samtale i grupper hos utvalg B. Vi startet med å dele klassen opp i grupper på 3-4 elever pr gruppe. Begrunnelsen bak gruppeinndelingen var å skape gruppesammensetning hvor alle elever har en forutsetning for å kunne delta i samtalen, både sosiale og faglige hensyn ble tilrettelagt. Siden idéen om å gjennomføre en litterær samtale var noe spontan, valgte vi å ikke lage et observasjonsskjema. I istedenfor valgte vi å notere underveis som vi gjorde observasjoner. Hennig (2019) forklarer at om elevene føler eierskap til samtalen om litteratur, vil de i større grad motiveres og utvikle økt lyst for videre lesing. Vi opplevde ved 2 av 3 grupper at samtalen fløt godt og trengte lite veiledning og tilrettelegging fra læreren. Hos den siste gruppen var engasjementet noe mindre og de trengte i større grad veiledning fra læreren for å få samtalen til å flyte. Noen av elevene virket også uinteresserte og i tillegg uttrykte at de ikke var kommet langt i romanen. En stund etter de litterære samtalen hos utvalg B, avtalte vi et møte sammen med kontaktlærerne for å diskutere det de hadde observert den siste tiden. Kontaktlæreren i utvalg A forteller at den samme trenden om synkende interesse har fortsatt hos de fleste elevene. Og de ivrigste leserne begynner å bli ferdig med romanen.

Kontaktlæreren hos utvalg B forteller at den gjennomsnittlige interessen for romanen har økt etter vi gjennomførte litterære samtaler. Utfordringen var at de elevene som i utgangspunktet har et dårlig forhold til å lese, ikke i noe særlig grad ble mer engasjert for å fortsette å lese romanen. På den andre siden kunne kontaktlæreren fortelle at en større andel av elevene fikk utbytte av å dele erfaringer og tanker om romanen. Observasjoner som vi og kontaktlæreren

gjorde gir oss gode indikasjoner på at elevene som er ivrige lesere, klarte å smitte sine positive erfaringer og engasjement til innholdet i romanen over på flere av elevene i klassen.

4.5 Presentasjon og analyse av observasjon

4.5.1 Ustrukturert observasjon

I den ustrukturerte observasjonen hadde vi ikke et klart skjema vi fulgte, men heller en felles forståelse på hva slags observasjoner vi var ute etter. Vi som hadde rollen som den komplette observatøren hadde egne observasjonsnotater der vi noterte ned interessante og relevante notater til hva som foregikk under timen med undervisningsopplegget. Mens læreren som hadde rollen som den fullt deltakende observatøren, var en aktiv deltaker i selve undervisningsopplegget. Læreren tok derfor i bruk feltnotater, og jobben deres ble å skrive ned stikkord for å senere solidifisere funnene. Så etter timen var ferdig, måtte læreren skrive ned alt som skjedde i timen ved bruk av stikkordene så fort som mulig, for å ikke glemme hva det var de hadde observert. Observasjonene blir delt inn i utvalg A og utvalg B. Utvalg A er den første klassen som ble observert, før det ble gjort endringer ut ifra hvordan timen ble utført. Utvalg B tar utgangspunktet i den andre klassen som fikk det reviderte undervisningsopplegget.

4.5.2 Utvalg A ustrukturert observasjonsskjema

Oppstart av time

Alle elevene sitter stille, og læreren har oppmerksomhet deres under oppstarten av timen. Flere av guttene i denne klassen følger mer med enn det vi oppfatter er normalt. Elevene responderer positivt på sitatene som var plukket ut for å gi et innblikk i hva de kan forvente av romanen. Elevene flirte av sitatene og virket positive. Alle klarte å holde fokus igjennom opplesningen av sitatene. Læreren styrer fint samtalen rundt om hva elevene trur teamet til romanen kan være. Elevene diskuterer spørsmålene godt i gruppene de er satt sammen i. Spørsmålene fikk elevene til å tenke litt utenfor boksen, der de også måtte begrunne svaret sitt. Den siste gruppen får drahjelp av læreren og de blir flinkere å inkludere hverandre i samtalen. Alle gruppene svarer på spørsmålene i plenum etter at de har diskutert spørsmålene i gruppene. Når elevene svarer høyt på spørsmål blir noen avbrutt av andre elever, og det oppstår diskusjoner rundt spørsmålene de skal svare på. Lærer tar fint tak i dette og styrer

samtalen. Lærer gir elevene positive tilbakemeldinger på den muntlige aktiviteten deres under oppstarten av timen.

Stillbilde

Elevene virker godt kjent med å lese i grupper og i alle gruppene leser elevene en og en setning hver uten å bli instruert av læreren om hvordan de skulle lese til hverandre. Tre av fem grupper kommer raskt i gang, og flere av elevene på gruppene har gode ideer som de presenterer for gruppen sin. En av gruppene som kom seg fort i gang, virket veldig motivert og engasjert for oppgaven utdelt. De kom fort på en ide de ville gjennomføre og brukte mesteparten av tiden på å prate om hvordan de ønsket å fremføre stillbildet sitt. De to siste gruppene blir nødt å få hjelp av læreren med å komme i gang. Den første gruppen blir raskt mer engasjert, da de fikk noen ideer fra læreren. Den andre gruppen trengte derimot hjelp til å bli komfortabel til å bruke kroppen og fantasien. Etter en god stund og mye veiledning fra læreren, ble også den gruppen til slutt mer engasjert og gjennomførte oppgaven. Alle gruppene fremfører stillbildet sitt. Gruppen som virket engasjert til oppgaven og ikke trengte/fikk veiledning kommer med et mer eller mindre tulle fremføring. Stillbildet deres handlet om at en person som skulle på do. Det virket ikke som den engasjerte gruppen fordypet seg i teksten, men heller holdt seg på et overflatenivå. Det virket som at gruppen hadde høyt overfladisk engasjement knyttet til oppgaven. Gruppen som trengte mye hjelp fra læreren og som slet med motivasjonen, dannet et godt resultat som var gjennomtenkt.

Improvisasjon

Alle gruppene sitter og leser avsnittet stille til hverandre, de leser en og en setning om gangen. Alle gruppene deltar og leser under improvisasjonsoppgaven. Oppgaven virker vanskelig, men elevene tar utfordringen og jobber fint sammen. Elevene stiller noen få spørsmål til lærer som handler om hvor lang improvisasjonen skal være og om hvor detaljert den burde være. Lærer gir en felles beskjed i plenum om at resultatet av improvisasjonsdelen burde ligge rundt tre setninger eller flere, og så detaljert som de ønsker. Gruppene diskuterer mye sammen. Gruppene jobber veldig godt hele time og alle klarer å danne et resultat. Alle fire gruppene fikk en person fra gruppen til å lese opp høyt hva de klarte å produsere. Alle gruppene hadde forskjellige, men fine fortsettelser som spilte videre på avsnittet.

Avslutning av timen

Læreren oppsummerer timen fint, elevene kommer med innspill om hvordan de opplevde timen. Lærer spurte om de noen gang hadde arbeidet slik i en norsktid før. Elevene ga respons på hva de mente var positivt, og negativt med et slik opplegg. De mente at det var artige øvelser som lærer hadde plukket ut, men de ønsket kanskje å jobbe litt mer enn bare en undervisningstime med romanen. Lærer ser på klokken at timen er over. Lærer takker for seg og avslutter timen.

4.5.3 Utvalg B ustrukturert observasjonsskjema

Oppstart av time

Læreren har elevenes oppmerksomhet under opplesning av sitat fra romanen. Dette virket som det funket, siden elevene både flirte av sitatene, og fulgte ekstra godt med når de mer spennende sitatene ble lest høyt. Læreren styrte en samtale om hva elevene trur teamet rundt romanen kan være. Elevene diskuterer spørsmålene godt sammen i gruppene. Spørsmålene fikk elevene til å tenke litt utenfor boksen, der de også måtte begrunne svaret sitt. Tre av fire grupper svarer på spørsmålene i plenum etter de hadde diskutert spørsmålene i gruppene. Lærer gir elevene positive tilbakemeldinger på svarene og kreativiteten brukt i dem, men avslører ikke hva temaet i romanen er. Alle følger med på videoen om introduksjonen av romanen fra Endre Lund Eriksen. Elevene virket å like at forfatteren av romanen fortalte kort om sitt eget verk. De kom med oppfølgingsspørsmål til videoen, og lærer styrte samtalen fint videre der elevene igjen ble spurt om hva de trudde temaet til romanen var. To av fire grupper endret litt på svaret fra hva de originalt tenkte romanen handlet om etter introduksjonsvideoen. De endret fra å tro at romanen handlet om en eldre mann som hovedkarakter der vi følger etter og lærer om hvordan han ble homo, til at romanen har sønnen til faren som hovedkarakter. Læreren tar til slutt og avslører hva temaet til romanen er og danner en dialog med elevene om hvordan og hvorfor temaet til romanen er for eksempel identitet og seksualitet.

Stillbilde

Alle elevene på de fire forskjellige gruppene leser avsnittet godt sammen i gruppene, veksler på hvem som leser hvilket avsnitt. Leser med fine og tydelig stemmer ikke for høyt men heller ikke for lavt. To elever som leste litt lavt. Tre av fire starter å diskutere hvordan stillbildet skal se ut rett etter de har lest avsnittet til hverandre. De fleste gruppene trenger en del til mye hjelp av lærer for å komme seg i gang med stillbildet. Den siste gruppen kommer

seg i gang etter å ha lest ferdig avsnittet sitt, de var litt bak alle de andre gruppene i forhold til lesehastighet. Elevene jobber godt sammen i gruppene med stillbildet, det virket som om de syntes at oppgaven var spennende og artig. En gruppe blir tidlig ferdig med stillbildet og mister fokuset litt. Gruppene jobber i veldig forskjellige tempo. En fra gruppen som ble tidlig ferdig vandrer og forstyrer andre grupper. Den samme eleven forstyrrer den samme gruppen videre, men ser ut til at han også hjelper de med den kreative delen. Gir de andre på gruppen ideer om hva stillbildet deres kan se ut som. Burde gitt alle elevene et tidspress på fem minutter til å lage seg et stillbilde for å unngå stor differanse på når elevene blir ferdige med stillbildet. Fikk mye oppmerksomhet som observatør hos elevene, en gruppe mistet fokus og oppsøkte observatør fremfor lærer. Alle gruppene virker engasjerte igjennom hele oppgaven. Alle gruppene fremfører stillbildet sitt. Lærer spurte om elevenes syn på arbeidet med stillbildet var artig, noen syntes det var flaut men artig, andre syntes at det var nytt og artig.

Improvisasjon

Alle leser det nye avsnittet stille til hverandre akkurat som sist. Elevene er fra før av kjempeflinke til å jobbe stille sammen i grupper og lærer spiller på dette. Elevene forklarer verbalt at de synes det er vanskelig å finne på en egen fortsettelse. En gruppe trenger beskjed og innhopp av lærer for å starte å delta på improvisasjons oppgaven. To av gruppene forklarer verbalt at de synes oppgaven var vanskelig, den ene klarer ved hjelp av lærer og danne et resultat, men den siste gruppen klarte det ikke. Gruppen som ikke klarte å danne et resultat virket frustrert, diskuterte mye, men ble ikke enig og kom ikke i mål med oppgaven. Resten av gruppene jobber veldig godt sammen og lager en kreativ fortsettelse på gitt avsnitt. Improvisasjonsoppgaven virket vanskelig, og elevene fikk kanskje litt for lang tid til å utføre oppgaven. tre av fire grupper brukte lang tid på å gå fra lesing og tolking til og skrive en konkret fortsettelse på papiret. De grublet mye, men fastsatte seg ikke hva de ville fortsette å skrive videre på. Lærer burde satt et tidspunkt for når fortsettelsen av avsnittet skulle vært ferdig. De to gruppene som fikk dannet et resultat, hadde fått til mye bra og fant en kreativ fortsettelse.

Avslutning av timen

Lærer oppsummerer timen fint, elevene kommer med innspill om hvordan de opplevde timen. Lærer danner en veldig fin samtale med elevene om identitet, seksualitet og om kroppen. Lærer spør elevene spørsmål som for eksempel kjenner dere noen som er homofil eller hvordan hadde dere reagert om din beste venn hadde kommet ut som homofil. Elevene virker

virkelig engasjert, nysgjerrig og deltar aktivt i samtalen med lærer. Elevene kommer med mange gode spørsmål og svar, danner en skikkelig lærerik og spennende dialog. Elevene svarer med at de enten kjenner enn venn/venninne som har kommet ut som homofil, eller at det ikke hadde endret det faktumet at de var venner. En elever svarer med at de hadde støttet venninnen om de kom ut som homofil eller bifil. Kontaktlærer skyter inn, deltar aktivt sammen med elevene og samkjører godt med lærer under dialogen. Elevene bruker fem minutter av friminutt for å fortsette dialogen med lærer for undervisningsopplegget og kontaktlærer. Lærer må til slutt si at det ikke er tid til flere spørsmål og at timen er over. Kontaktlærer skryter av elevenes sitt engasjement og engasjerer elevene til å applaudere lærer for en godt gjennomført time.

4.6 Strukturert observasjon

I den strukturerte observasjonen brukte vi et observasjonsskjema der vi operasjonaliserte begrepet *leselyst*, og brøyt det ned til fem forskjellige indikatorer som vi mente kunne knyttes opp mot *leselyst* som overordnet begrep. Indikatorne er begreper som beskriver atferdsmønstre som assosieres til *leselyst*. Deretter ble det vår oppgave å diskutere hvor ofte og i hvilken grad observasjonen kan si noe om *leselysten*. Vi valgte å gi observasjonene fargekodene rødt, gult og grønt. Hvor røde observasjoner er negative eller forstyrrende. For eksempel en rød observasjon rundt konsentrasjon kan være at eleven ikke klarer å konsentrere seg, selv etter oppfordring fra lærer. Gule observasjoner er observasjoner som har vekket oppsikt, men vi vet ikke om observasjonen har vært positive eller negative til *leselysten*. Dette kan for eksempel være at en elev vandret til andre grupper da deres egen gruppe var ferdig med oppgaven. Elevene fikk ikke vandre fritt, men eleven som vandret hjalp en annen gruppe med sine oppgaver. Grønne observasjoner er utelukkende positive og som vi tror indikerer at eleven har vært engasjert eller vist engasjement. Et eksempel på dette kan være at eleven stiller spørsmål for å få vite mer om romanen.

4.6.1 Strukturert observasjonsskjema, utvalg A

Indikator	Rødt	Gult	Grønt
------------------	-------------	-------------	--------------

Konsentrasjon	/	//	/////
Kroppsspråk	//	/	/////
Spørsmål til lærer		//	/////
Engasjement	/	/	/////
Vandring	/	/	///

I observasjonsskjemaet for utvalg A ser vi mange grønne observasjoner, noe som indikerer at elevene både er nysgjerrig og viser interesse for undervisningen. Observasjonene av konsentrasjon, kroppsspråk og engasjement handlet i hovedsak om hvordan elevene angrep oppgavene de fikk utdelt. I tillegg til hvordan de reagerte på hva underviseren sa og gjorde. Et eksempel var da underviseren introduserte stillbilde-oppgaven. Da observerte vi flere elever som ble mer observante og enkelte satt seg mer opp i stolen. Noe som vi ser på som et tegn på at eleven ønsket å følge ekstra med på beskjedene som ble gitt. Vi observerte også noen røde observasjoner. Et godt eksempel på dette var da elevene skulle lese høyt til hverandre i grupper. Da observerte vi at en av elevene virket uinteressert og bestemte seg til å gå på vandring til en annen gruppe og forstyrret dem. I den samme observasjonen fikk vi også observert en grønn observasjon hos gruppen som ble forstyrret, da hele gruppen viste tydelig negativt kroppsspråk til eleven som forstyrret og var ikke interessert i å la seg bli forstyrret. Vi observerte også enkelte gule observasjoner. Et eksempel på en gul observasjon var da elevene skulle skrive en improvisasjons fortelling, om hva de tror skjer videre fra utdraget de leste. Vi observerte en økende positivitet i konsentrasjonen hos en av gruppene, noe som i utgangspunktet er en grønn observasjon. På den andre siden kunne vi også observere at elevene på gruppen snakke om at skoledagen snart var over, og elevene anstrengte seg veldig for å bli fort ferdig. Derfor noterte vi gul observasjon, da vi var usikre på om observasjonen ga en positivt eller negativ indikator på leselysten.

4.6.2 Strukturert observasjonsskjema, utvalg B

Indikator	Rødt	Gult	Grønt
Konsentrasjon	///	/////	/////

Kroppsspråk		///	////
Spørsmål til lærer	/	///	//////////
Engasjement	///	///	////
Vandring	/	//	//

I likhet med det strukturerte observasjonsskjemaet i utvalg A, ser vi et tydelig flertall av grønne observasjoner. Elevene stilte for eksempel flere gode spørsmål til læreren om både romanen og arbeidsmetodene. Dette ser vi på som en klar grønn observasjon, da eleven som stilte spørsmålet viser engasjement og lysten til å lære mer. I tillegg merket vi engasjementet i kroppsspråket. Vi noterte oss også noen røde observasjoner, en vi bet oss særlig merke til handlet om konsentrasjon. Under oppgaven hvor elevene skulle lese et utdrag høyt for hverandre. Observerte vi at en av elevene slet med å holde konsentrasjonen og resten av gruppen prøvde selv å engasjere eleven til å gjennomføre oppgaven. En av de gule observasjonene vi ønsker å trekke fram handler om engasjement. Vi observerte ved et par anledninger at elever viste negativitet knyttet til undervisningen. For eksempel da elevene skulle lage et stillbilde, valgte en av elevene å melde seg ut av gruppen og virket uinteressert. På den andre siden fikk vi snakket med og motivert eleven til å delta, og vi observerte at eleven virket mer positiv og motivert. Derfor var dette en gul observasjon, da vi var usikre på om dette påvirket elevens leselyst positivt eller om eleven valgte å delta allikevel for å gjøre oss fornøyde.

4.7 Presentasjon og analyse av intervju og intervjuguiden

4.7.1 Intervjuguide

Spørsmål:	Svar:
Hvordan var det å lese boken?	
Hva synes du om valg av bok?	
Var den vanskelig å lese?	
Har du lest en lignende bok tidligere?	

Hvor lang tid brukte du ca. på å lese den?	
Ville du lest en liggende bok av egen vilje?	
Hvordan opplevde du introduksjonen til boken?	
Hva synes du om øvelsene/oppgavene?	
Påvirket undervisningsøkten opplevelsen din med boken?	
Noe du mener kunne vært med eller blitt gjort annerledes av læreren?	
Hvordan opplevde du læreren/hva synes du om læreren?	
Tror du opplegget ville funket i klassen uansett lærer?	
Har arbeidet med boken endret noe i din lesehverdag	
Har du noe du tar med deg etter å ha vært med på et slikt prosjekt?	

4.7.2 Presentasjon av intervjudata

Bare en av forskerne var til stede under intervjuet av de fire informantene. Vi utført intervjuene en til en fordi vi følte at informantene ville være mer komfortable og sitte alene med en forsker enn to. Alle informantene ble intervjuet hver for seg og før vi startet gikk vi gjennom hva prosjektet gikk ut på igjen, og at tema var leselyst. Informantene fikk informasjon om at de fremdeles kunne trekke seg hvis de hadde ombestemt seg og ikke ønsket å bli intervjuet. Informantene fikk også forklart i forkant av intervjuet at konstruktiv kritikk eller andre tilbakemeldinger ikke ville ha en negativ effekt på prosjektet vårt, med andre ord at vi ville at de skulle være så ærlige som mulig. I tilfelle informantene ikke kom på et svar til noen av spørsmålene, ble de også forklart at det var tillatt til å ikke svare på et spørsmål som var for vanskelig eller komplisert. Elevene ble intervjuet fire uker etter de startet å lese romanen, så vi forventet at de fleste av informantene skulle være ferdig å lese romanen til da. Etter at intervjuene var gjennomført, ble transkripsjoner av alle intervjuene

utarbeidet. Deretter ble de analysert ved å søke etter felles temaer og mønstre som oppsto i informantenes svar. Disse temaene ble deretter systematisert og sammenfattet.

Hvordan opplevde informantene å lese romanen

Blant temaene som ble avdekket, var informantenes opplevelse av å lese romanen som ble brukt i prosjektet. De ble spurt om hva de syntes om romanen, om de opplevde den som vanskelig eller lett å lese, hvor lang tid de brukte på å lese romanen og om de hadde noen spesielle tanker om valget av roman.

Flere av informantene likte romanen og syntes den var spennende å lese. De syntes at den var humoristisk og ikke vanskelig å forstå, selv om det tar opp et litt vanskelig tema. En syntes det var lett å holde styr på alle karakterene i romanen, mens en annen sa at de likte hvordan romanen ga dem en følelse av å være med i historien. Når vi utførte intervjuet var de to av de fire informantene som ble intervjuet som var ferdig med romanen. De to siste sa de var kommet godt over halvveis i romanen og nærmet seg slutten. Når det gjaldt valget av roman, var informantene delt i sine meninger. En informant syntes det var bra at romanen var artig samtidig som den tok opp viktig temaer som identitet, men er ikke en typisk bok de ville ha lest frivillig. En annen informant bemerket at romanen var veldig bra, og var ikke noe som de hadde valgt ut om de hadde kunne bestemt selv. Informanten var også veldig fornøyd med valget, og at neste gang de leter etter en roman eller tegneserie å lese, skulle de ikke dømme boken ved tittelen eller bildet. De sa også at skolen tar ofte ikke inn nye bøker på skolebiblioteket så mange er lei utvalget som er å velge imellom. Det å bli gidd en bok som alle skal lese var en enkel og effektiv måte sånn at de slipper å gå inn på det samme biblioteket å velge selv. Den siste kommenterte at de var glade i å lese bøker generelt, og at valget av roman ikke hadde så mye å si for dem. Når informantene ble spurt om de syntes romanen var vanskelig å lese, var svarene veldig like. En informant sa at hun syntes romanen var lett å lese, men de hadde noen vanskeligheter med å forstå noen av ordene og uttrykkene som ble brukt i romanen. De andre tre svarte at de ikke kom bort i noen problemer når de leste romanen. De mente den var grei å lese og at den passet fint for elever på deres alder. Alle informantene fikk et oppfølgingsspørsmål om de syntes at romanen passet bra til bruk i en 7. klasse. Svarene på dette spørsmålet variert litt. En av informantene svarte at de mente at romanen passet bra til å bli brukt i en 7.klasse og at det er viktig å ta opp ting som seksualitet når elevene begynner å bli gamle nok. Det var to av informantene som mente at romanen passet bra i deres klasse, men ikke ville passet like bra i alle 7.trinn eller for noen litt yngre

enn dem, for eksempel 6. eller 5. trinn. Den siste sa at de ikke så noen problemer med å bruk romanen generelt sett på 7.trinn.

Introduksjonen av romanen

I intervjuguiden var det også flere spørsmål knyttet til hvordan informantene opplevde introduksjonene til romanen, om introduksjonen til romanen påvirket leseopplevelsen deres, hva synes de om øvelsene/oppgavene og om de trodde at opplegget kunne funket i en annen klasse enn deres.

Knyttet til det første og kanskje viktigste spørsmålet om introduksjonen av romanen, var det hvordan informantene opplevde og hva de syntes om introduksjonen i sin helhet.

Informantene kom med særdeles positive tilbakemeldinger der en mente at de responderte positivt til at de fikk lovt til å bruke kroppene og kreativiteten sin i oppgavene som var lagt opp. De fortsatte med å fortelle at når de fikk vite av læreren at det skulle være et prosjekt i klassen angående å lese en roman, at de ikke var så alt for positiv til konseptet. Men at de ble positivt overrasket av både valg av roman, og introduksjonen til romanen. En kommenterte at de synes at introduksjonen til romanen var bra, men de gjerne ønsket mer enn bare en skoletime på å jobbe med romanen. Intervjuer stilte et oppfølgingsspørsmål til informant for å få de til å utdype seg mer om hvorfor de ville ha mer tid til å jobbe med romanen.

Informanten svarte med at selv om de jobbet med romanen og satt seg inn i karakterene under oppgaven med stillbildet, mente de at om de fikk jobbe for lite med selve romanen. De ønsket heller å lese den alene før de fikk gå løs på stillbildet, for å kunne få en større tilknytning til karakterene. Informanten mente at selv om de jobbet dramafaglig med romanen og fikk muligheten til å sette seg inn i rollen, fikk de for lite tid til å kunne ordentlig forstå karakterene og vise medlidenhet knyttet dem. Den tredje informanten forklarte at siden introduksjonen til romanen befant seg for rundt en hel måned før intervjuet, at de hadde problemer med å huske hva som egentlig ble gjort og utført under introduksjonen. Dette kan tyde på at eleven ikke synes at introduksjonen var minneverdig. Informanten forklarte at det de husker, var at de syntes at introduksjonen var artig, men ikke ga dem noen spesiell tilknytning til romanen eller leseprosessen deres. Den siste informanten forklarte at de syntes at opplegget de fikk være med på var en artig vri på hvordan en kan jobbe med en roman i norskfaget på. Etter flere oppfølgingsspørsmål fortsatte de med å si at de ønsket at flere lærere laget lignende kreative opplegg siden at arbeid med bøker og romaner på skolen ofte er utført på samme måte og at det mangler variasjon. De følte at valget av å trekke inn dramafaglige

arbeidsmetoder var med på å gjøre opplegget nytt og forfriskende for elevene som er vant til mer standard tavleundervisning. Det at elevene også fikk arbeide med avsnitt fra romanen og høre artige sitater vekket interessen mer enn å lese romanen sammen med lærer, setning for setning, eller bare fått utdelt romanen uten en introduksjon. Alle informantene ble også spurt om de syntes de var ubehagelig eller flaut å jobbe med drama i klassen. Alle elevene svarte nei, de syntes ikke at det var verken flaut eller ubehagelig siden de både kjenner lærerne og klassen godt fra før av.

Hvordan informantene opplevde læreren

Noen av spørsmålene intervjuguiden som alle elevene ble spurt om var om hvordan de opplevde læreren, hva lærer kunne gjort annerledes og om de tror et slikt opplegg ville funket uansett hvilken lærer som utførte det.

Responsen av alle fire elevene angående lærer, og lærerens rolle i opplegget var veldig positive. Første informanten forklarte at de merket av læreren visste hva de pratet om og dette visste seg i avsnittene og sitatene plukket ut ifra romanen. Informanten mente at ikke bare dem, men klassen er flink på å gjennomskue om lærer faktisk vet hva de snakker om når det introduseres nye ting i klassen. Så siden læreren tydelig hadde lest romanen selv og visste til kunnskap om romanen nå elevene snakket om den og stilte spørsmål i plenum, visste dem at læreren var til å stole på når det kom til romanen. Læreren virket engasjert og viste en god holdning i forhold til undervisningstimen og romanen. Informanten fikk flere oppfølgings spørsmål å se at engasjementet til lærer har mye å si når en introduserer noe nytt til en klasse. Om lærer ikke virker engasjert og har lyst til å være i timen, vil det kunne smitte over på elevene, det samme gjelder om læreren virker engasjert så kan engasjementet til lærer smitt over på elevene på en positiv måte. Derfor har læreren sine holdninger og engasjement til hva som blir introdusert mye å si for dem. Informant nummer to sine tanker om lærer og engasjement var lik som informant nummer 1, de sa at "Om lærer ikke viser oss at det vi lærer er viktig eller gøy, er det vanskelig å ikke miste fokus i timen". Dette utsagnet går i samsvar med det informant pratet om at lærer sine holdninger og engasjement kan smitte over på elevene som de underviser. Informant nummer tre sine svar var veldig likt både informant en og to, og kom ikke med noe ekstra verdt å tilføye. Den siste informanten sa at de mest sannsynlig ville fulgt med i timen og fått med seg hva som var sagt uansett hvor engasjert læreren var, men hun merket at lærer var klar og tydelig i stemmebruk, og pratet bare da de hadde alle elevene sin oppmerksomhet. Dette gjorde det enklere for informanten å følge med

på introduksjonen, og gjorde det enklere for informanten å høre når sitatene lærer hadde plukket ut ble lest opp.

Når de var snakk om hva læreren kunne ha gjort annerledes, kom informantene med en del konstruktiv kritikk angående både læreren i klasserommet, men også selve opplegget. En av informantene mente selv om lærer var engasjert, så kunne læreren som hadde utvalg A vært mer engasjert angående romanen. Det samme svaret kom fra en av de andre informantene, denne informanten hadde også læreren som var med utvalg A. Videre så sa informanten at de var generelt sett svært forøyde med læreren. Lærere fra utvalg B fikk ingen kommentarer som verken var negativ eller konstruktiv. Det virket som at informantene som var med utvalg B var betrakteligere mer fornøyd med læreren sitt engasjement og klasseledelse enn de i utvalg A. Når det kom til hva de mente kunne blitt gjort annerledes av lærer, nevnte all informantene at de ønsket flere dramafaglige øvelser om de skulle jobbe med en roman slikt flere ganger. En av informantene ønsket mer tid på gjennomføringen av stillbildet, mens en av de andre informantene synes at tiden de fikk på stillbildet var perfekt. I utvalg B så fikk elevene også en veldig god og informativ dialog med læreren angående identitet og seksualitet. Når de to informantene som var delaktig ble spurt om hvordan de opplevde det, svarte de ulikt. Den ene informanten syntes at det var en viktig samtale å ha i et klasserom, spesielt etter de har blitt introdusert til en roman som skriver om nøyaktig disse temaene. Den andre informanten mente at det også var lærerikt, men grunnen til at de mente det var nødvendig, var fordi elever på deres alder nå til dags ofte blir eksponert på sosiale medier angående slike temaer, og flere enn bare de to som ble tatt opp i romanen. Så det å få snakket om dette på skolen bak trygge lukkende dører vil kunne få oppklart mye usikkerhet og stigma knyttet til dem. De som var med på utvalg A fikk også spørsmål om de hadde tenkt seg at en slik samtale ville vært nødvendig eller lærerik å ha etter introduksjonen av romanen. Begge informantene svarte ja, men de kom ikke med noen konkrete eksempel hvorfor de tenkte det ville vært lærerikt, annet enn at romanen tok opp de samme temaene og at det vil da være lurt å prate om dem sammen med klassen.

Det siste spørsmålet knyttet til hvordan informantene opplevde lærer, var angående om hva informantene tenkte om hvordan det samme undervisningsopplegget ville funket, uansett hvilken lærer som gjennomførte det. Alle informantene var mer eller mindre enig i om at et slikt opplegg med dramafaglige metoder ikke ville funket uansett lærer. Alle nevnte at de ønsket å kjenne både læreren og klassen godt, før de ville være komfortabel med å utføre dramafaglige aktiviteter i plenum foran alle sammen. En av informantene nevnte også at for

dem, ville de sikkert vært med på opplegget uansett, men kanskje med litt mindre innsats og samarbeid enn nå. En annen informant sa at det å være trygg på både læreren og klassen, er viktigst for dem. Om de ikke følte seg trygg i klassen eller med lærer, ville de mest sannsynlig ikke ha lyst til å delta på noen dramafaglige aktiviteter med det første.

Noen andre tanker etter å ha vært med på prosjektet

De resterende spørsmålene handlet om prosjektet hadde påvirket lesehverdagen deres, og om de hadde noen tanker etter å ha vært med på prosjektet.

Alle informantene svarte enda en gang nesten identisk. De svarte at de ikke følte at arbeide med prosjektet hadde vært med på å påvirke lesehverdagen deres. De merket ingen forskjeller på leselysten deres, verken negativt eller positivt. En av informantene fortalte at selv om de syntes at arbeidet med romanen var artig og en ny form for undervisning de ikke har hatt før, var den ene timen ikke nok for at de følte noen merkbar forskjell. En annen informant sa at deres forhold til leselyst generelt sett er høy, og valget av romanen fikk de til å ha lyst å lese i lesestunden på skolen. Men selve prosjektet og undervisningstimen vekket ikke noen større interesser for lesing av skjønnlitteratur eller andre former for media.

Tre av fire informanter fortalte at de skulle ta med seg den positive opplevelsen de fikk av å jobbe med dramafaglige aktiviteter. De mente at den dramafaglige biten av undervisningsopplegget var desidert det de kommer til å huske mest og ta med seg videre. Den siste informanten sa at de ikke hadde noen spesifikke tanker om deres deltakelse i prosjektet, annet enn at de syntes det var gøy og de var glade for at de deltok.

4.8 Utvalg C:

I utgangspunktet valgte vi å gjennomføre prosjektet og forske i to klasser på syvende trinn, men det er tre klasser på trinnet. Vi kaller den tredje klassen for utvalg C. Kontaktlæreren i utvalg C var interessert i at elevene også skulle lese ungdomsromanen *Den sommeren pappa ble homo*, og siden klassesettet inneholdt nok eksemplarer til alle fikk også elevene i utvalg C utdelt romanen. Læreren valgte å ikke bruke vårt undervisningsopplegg. I stedet fikk elevene en kort introduksjon om hva romanen handler om og hvorfor de skal lese romanen. Elevene fikk ingen arbeidsoppgaver før, underveis eller etter leseprosessen. Derfor hadde elevene utgangspunkt for å kunne oppleve autentisk lesing. Hennig (2019) beskriver autentisk

lesing som at lesingen skal oppleves meningsfylt og vi skal ha en tilnærming til lesingsprosessen som likner den som får oss til å lese på fritiden. For eksempel vil en sjelden gjøre oppgaver knyttet til romanen som vi leser på fritiden. Når vi fant ut av dette ønsket vi å holde et lite øye med utvalg C, for å se om vi fant noen likheter eller forskjeller på hvordan elevene forholder seg til romanen.

Vi gikk inn med åpent sinn og trakk ingen konklusjoner på forhånd. På den andre siden var det noe vanskelig å være 100% nøytral, da undervisningsopplegget vårt var nøye gjennomtenkt og hadde som mål å skape engasjement for romanen. Som følge av at dette funnet var noe spontant og uforutsigbart før prosjektstart, var ingen metode for innsamling av data planlagt. Derfor valgte vi å samtale med læreren til klassen for å høre hvordan elevene hadde mottatt romanen, og om de virken engasjerte for å lese den ferdig. I tillegg fikk vi låne noen minutter inne hos klassen for å spørre elevene om hva de syntes om romanen og hvor mye de har lest.

Først hadde vi en samtale med norsklæreren til utvalg C, som uttrykte at de fleste elevene har vist liten interesse for romanen. Flere slet i starten med å komme i gang, og motivere seg til å åpne romanen. Her tror vi det er en sammenheng med hva elevene som ble intervjuet i sier. Altså at *Den sommeren pappa ble homo* er ikke en typisk roman de i utgangspunktet ikke selv ville valgt på for eksempel biblioteket. Da blant annet tittelen på romanen ikke hørtes fristende ut. Læreren fortalte også at de som i utgangspunktet er ivrige lesere virket interessert og enkelte har spurt om å få lese i romanen, istedenfor å gjøre for eksempel matematikk. Noe som vi tror, indikerer at valget av romanen passet dem bra. Derfor mener vi det indikerer på at undervisningsopplegget vårt kanskje ikke vil være like nyttig for dem som det ville vært for resten av klassen.

5 Drøfting

5.1 Funn 1: Lærerens engasjement

Ett funn vi gjorde handler om lærerens engasjement i klasserommet og til romanen. Etter gjennomføring av opplegget i utvalg A, samlet vi som nevnt lærerne som var med å observere til et møte. Hvor vi diskuterte de observasjonene som var gjort og gjorde endringer til gjennomføringen i utvalg B. En viktig observasjon som ble gjort handler om underviserens engasjement og utstråling. Underviseren i gjennomføringen i utvalg A var til tider noe monoton, stod som regel rolig en plass i klasserommet og hadde et nøytralt kroppsspråk. Dette var noe vi diskuterte i etterkant av gjennomføringen og alle var enig i at dette ikke nødvendigvis påvirket elevene negativt. På den andre siden tror vi at et større engasjement og tilstedeværelse i klasserommet i større grad vil påvirke elevene positivt. En av observatørene la også merke til at flere av elevene var mer til stede og virket mer interessert, de gangene underviseren uttrykte sin interesse og engasjement for romanen de skulle lese. På bakgrunn av disse observasjonene og diskusjonene i etterkant, fikk underviseren i utvalg B i oppgave å vise mye engasjement og “overdrive” både kroppsspråk og toneleie. Som tidligere nevnt i oppgaven er lærerens engasjement relatert til elevens opplevelse av undervisningen, og hvis eleven opplever høyt engasjement fra læreren vil elevene i større grad kunne oppleve større glede og mindre kjedsomhet i undervisningen.

Dette var også noe elevene ga respons på under intervjuet. Elevene sa at for dem hadde læreren sitt engasjement mye å si for om de klarer å engasjere seg og motivere seg til romanen, og undervisningstimer generelt. En informant under intervjuet kom frem med et godt eksempel om “Om lærer ikke viser oss at det vi lærer er viktig eller gøy, er det vanskelig å ikke miste fokus i timen”. Så læreren sitt engasjement påvirker elevenes læring direkte, slik denne eleven ser det. Dette var noe vi observerte allerede i gjennomføringen i utvalg A, og var naturligvis en av endringene vi gjorde til gjennomføringen i utvalg B.

Når en jobber med skjønnlitteratur, burde læreren dele sin glede over litteratur. Ofte så holder det også å snakke positivt og entusiastisk om en roman for å begeistre elevene. Andre ganger må elevene gradvis ledes inn i litteraturen. I gjennomføringen av opplegget i utvalg A, hadde vi mest fokus på å lede elevene inn i romanen. Etter vi observerte at læreren var litt monoton og viste mindre interesse for romanen gjorde vi en endring i gjennomføringen i utvalg B. Dermed fikk vi en kombinasjon av høyt lærerengasjement og elevene ble ledet inn i

litteraturen. På denne måten fikk vi engasjert flest mulig elever til å lese. I intervjuet så virket det på informantene at endringen vi utførte, utgjorde en merkbar forskjell for de deltagende elevene. Det virket som at de to informantene som var med utvalg B, var betrakteligere mer fornøyd med læreren sitt engasjement enn for de som hadde læreren på utvalg A.

Kontaktlærerne som observerte både utvalg A og utvalg B, mente også at det var en tydelig forskjell på både engasjementet hos lærer og elevene. Elevene som deltok på utvalg B pratet bare positivt om læreren, og sa at de følte at valget av å trekke inn dramafaglige arbeidsmetoder var med på å gjøre opplegget nytt og forfriskende. Elevene på utvalg A var også positiv mot læreren, men hadde noen konstruktive tilbakemeldinger angående engasjementet til læreren. Så ved å ha gjennomført og observert to forskjellige klasser der læreren sitt engasjement var tydelig forskjellig og endret ved etter bruk av lesson study. Ser vi likhetstrekk ved lærerens engasjement og engasjementet til elevene. Noe som er til å legge merke til er at både observatørene og informantene virket mer fornøyd med læreren som var med utvalg B, ser vi på det strukturerte observasjonsskjemaet at utvalg B hadde flere røde og gule observasjoner enn utvalg A. Utvalg B hadde også flest grønne observasjoner. Utvalg B hadde også desidert flest observasjoner knyttet til om eleven stilte spørsmål til lærer. Nesten alle observasjonene i den strukturerte observasjonsskjemaet var grønne observasjoner. Men av grunnen til at utvalg B hadde flere observerte spørsmål til lærer, er fordi utvalg B hadde en dialog med lærer om identitet og seksualitet. Elevene var veldig engasjerte og kom med mange spørsmål under dialogen med lærer, så denne samtalen har vært med på å påvirke resultatet. Lærerens engasjement kan også være en faktor til at selv om flere elever svarte at de ikke likte å lese, og leser bare bøker om de må, så virket flere engasjerte og positiv til romanen.

5.2 Funns 2: Elevaktive dramafaglige arbeidsmetoder

Ett annet viktig funn vi gjorde handler om elevaktive arbeidsmetoder. Før vi startet gjennomføringen av prosjektet nevnte en av kontaktlærerne at ingen av klassene er særlig kjent med noen av arbeidsmetodene og det ville derfor være spennende å se hvordan elevene vil reagere på å måtte bruke fantasien og kroppen mye i undervisningen. Observasjonene alene peker på at elevene trivdes og var nysgjerrige på denne måten å bli kjent med skjønnlitteratur. Vi observerte at enkelte elever hadde problemer i starten og virket litt ukomfortabel med oppgavene hvor de skulle bruke kroppen. Som for eksempel da de i grupper skulle laget stillbilde. I samtalen med kontaktlærerne etter undervisning, forklarte de

at elever i den aldersgruppen ofte kan syntes det er flaut med slike dramafaglige metoder. Etter hvert som vi fikk instruert og ufarliggjort situasjonen, ble til slutt alle elevene komfortable nok til å delta, gjennomført og fremført foran resten av klassen. Dette hendte i både utvalg A og B. Kontaktlærerne var overrasket og imponert over elevene, da de på forhånd hadde sett for seg noen i begge klassene som de ikke trodde ble å delta. Ut ifra resultatene på spørreundersøkelsen, så tenkte vi at siden leselysten til trinnet virket lav, ville engasjementet til elevene reflektere dette.

Kontaktlærerne på trinnene kommenterte etter opplegget også at de syntes at oppgavene vi valgte å bruke var kreative, og var noe de ville bruke selv neste gang de jobber med noe lignende. I intervjuet med de utvalgte elevene så kom det frem at de syntes at det var artig å jobbe med oppgaver på en dramafaglige arbeidsmetoder. Dette var noe de ikke var vant til og gjerne ville ha mer av i framtiden. Vi spurte dem også om de syntes det var ubehagelig å jobbe og fremføre slike aktiviteter foran resten av klassen. Alle fire elevene svarte nei, men som sagt tidligere så observerte vi at noen elever i klassen startet timen litt mer skeptisk og reservert enn andre.

Vi mener at grunnen til at dette opplegget funket såpass godt i klassene vi utførte det i, var at vi allerede hadde bygd relasjoner med elevene, og arbeidet tett sammen med kontaktlærerne deres for å tilpasse undervisningsopplegget til deres elever. Selv om vi tar opp mange positive sider ved dramaøvelser i skolen, kan det også være noen utfordringer som kan påvirke elevens engasjement. For eksempel som vi observerte kan noen elever føle seg usikre eller ukomfortabel med å utforske ulike roller og situasjoner, og dette kan påvirke deres motivasjon og engasjement for faget. Ut ifra intervjuet vi utførte, var det lite som tydet på at elevene virket ukomfortable eller usikre. Og etter det vi observerte, så syntes noen det var ukomfortabelt i starten, men etter hvert klarte de å sette seg inn i det og delta for fullt. Men om noen elever føler seg utilpass eller usikre, kan det være ulike grunner til at enkelte elever ikke ønsker å delta i dramaøvelser, for eksempel sosial angst eller andre utfordringer. For å motvirke disse utfordringene kan lærere jobbe med å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø, der elever opplever at de blir sett og hørt på en positiv måte. Som informantene delte i intervjuet, så kan det tyde på at et slikt dramafaglige tilnærmet undervisningsopplegg ikke vil fungere like godt uansett lærer eller klasse. De nevnte i intervjuet at om de ikke har en relasjon til læreren eller klassen fra før av, ville de mest sannsynlig oppført seg annerledes og hatt en annen holdning til opplegget fra starten av. En av informantene sa at de måtte føle seg trygg på læreren før de ønsket å delta på slike dramafaglige aktiviteter sammen med, og

foran klassen. I klassen vi observerte så visste vi at det ikke var noe elever som trengte nøye oppfølging eller et tilpasset opplegg. Om dette er en problemstilling kan også derfor være nyttig å tilpasse undervisningen til ulike læringsstiler og ferdighetsnivåer, slik at alle elever føler seg inkludert og utfordret på en passende måte. For å kunne oppnå dette trenger læreren mer enn bare en undervisningstime der de utfører et undervisningsopplegg slik vi gjorde. Dette var også en tilbakemelding vi fikk fra informantene under intervjuet. De syntes at en undervisningstime var for lite til å få kjennskap til karakterene gjennom bruk av drama. Dette var et av målene med undervisningsopplegget å få elevene til å få kjennskap til noen av de ulike karakterene i romanen. Vi valgte å prøve ut noen dramafaglige arbeidsmetoder for å bidra til å gi elevene mulighet for å få emosjonelle og personlige tilknytninger med karakterene. Gjennom begge undervisningstimene observerte vi at de aller fleste elevene var engasjerte og tok oppgavene seriøst. Spesielt under oppgaven hvor elevene skulle lage et stillbilde observerte vi mange smil og høy arbeidsinnsats. I utgangspunktet trodde vi derfor at elevene klarte å nå målet som handlet om å bli kjent med karakterene. Under intervjuene fikk elevene spørsmål om de fikk godt kjennskap til karakterene, elevene svarte at de følte ikke en ekstra tilknytning til karakterene etter å ha jobbet med romanen i forkant av leseprosessen. Selv om de mente at arbeidet med dramafaglige aktiviteter var kreativt, artig og noe nytt de aldri hadde prøvd før, var det fremdeles ikke nok til at de fikk en bedre tilknytning til karakterene. Selv om informantene under intervjuet svarte at ingen av de følte at undervisningsopplegget påvirket deres leselyst positivt eller negativt. Selv om informantene under intervjuet svarte at ingen av de følte at undervisningsopplegget påvirket deres leselyst positivt eller negativt. Kan vi bruke spørreundersøkelsen, intervjuet og observasjonene som ble utført til å bekrefte at elevene i hvert fall viste større engasjement for lesing av skjønnlitteratur enn det resultatet til undersøkelsen visste.

En av grunnene til at elevene ikke fikk kjennskap til karakterene kan være på grunn av det Penne et al (2020) kalte for overfladisk engasjement. Når vi snakker om overfladisk engasjement i forhold til dramafaglige øvelser, tenker vi på at elevene leser uten å forstå innholdet eller de ikke bruker tiden til å reflektere over det de har lest. Overfladisk engasjement kan ha negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling i norskfaget og er noe vi burde tatt utgangspunkt i kunne skje under jobbing med drama i timen. I oppgaven om stillbildet så vi antydninger til at resultatene til noen av elevene kanskje var påvirket av overfladisk engasjement. En av de gruppene som både ga positiv respons under og etter timen, ble også samtidig observert til å jobbe godt og effektivt sammen. Denne spesifikke

gruppen var etter observatørene sine observasjoner engasjerte og vil kunne ut ifra forventningene danne et godt resultat. Realiteten ble dessverre slik at denne gruppen som tydelig jobbet godt og hadde det artig gjennom hele arbeidsprosessen, dannet et resultat som ikke ville kvalifiseres som godkjent. På den andre siden av spekteret, så var det den gruppen som i starten ikke virket like interessert og trengte en del veiledning og motivering, som produserte et av de beste resultatene under stillbildet. Dette kan tyde på at gruppen som var mest engasjert og jobbet godt, fordypet seg ikke nok inn i teksten for å deretter reflektere over hva de har lest. Det kan se ut som at de holdt seg nærmere på et overflatenivå. De leste at karakterene befant seg på en utedo, og ut ifra det faktumet laget sitt stillbildet basert på den underliggende detaljen. Men den andre gruppen slet med å komme seg i gang, og trengte mer hjelp, kanskje fordi de prøvde stimulere seg til kritisk tenkning og utfordret seg selv til å forstå teksten litt mer grundig. Så med hjelp fra læreren klarte de å forstå teksten litt bedre, og kom på en god idé som de ville kunne klare å utføre som et stillbilde. Resultatene til disse to gruppene var veldig forskjellige. Avsnittet til stillbildet gruppen med høyt engasjement for oppgaven, handlet om at to av hovedkarakterene hadde en dialog på en utedo, også skulle de fortsette på hva de trudde karakterene kom til å si videre. De endte heller opp med å lage et stillbilde om at den ene hovedkarakteren gikk på do mens den andre så på. Resultatet var mer eller mindre null dialog og mer tullede lyder og utsagn. Avsnittet til den gruppen som trengte en del hjelp, handlet om at karakterene var ute på fjellet og grillet. Fortsettelsen til denne gruppen handlet om dialogen videre fra avsnittet, der de etter å ha utført dialogen laget en liten dans som illustrerte ståstedet til hver karakter etter dialogen. Dette var et kreativt innspill og en vri på oppgaven som var uventet men velkommen.

For å kunne ha motvirket det overfladiske engasjementet vi opplevde i klassen, mener vi at læreren kunne gi alle gruppene feedback til deres ide om stillbildet. På denne måten vet lærer nøyaktig hva alle elevene jobber med, og kan gi de mer konkrete tilbakemeldinger og stille elevene spørsmål som skaper en positiv dialog. Vi merket at den gruppen som fikk mest hjelp hos læreren, ble oppmuntret til å delta aktivt og tenke kritisk. Mens den gruppen som ikke trengte hjelp og fikk nesten ingen hjelp eller veiledning fra lærer, fikk mindre støtte og tenkte deretter ikke kritisk eller reflekterte om innholdet i avsnittet like godt. Læreren kan også for eksempel sette av tid til refleksjon og diskusjon rundt teksten. I undervisningstimen fikk gruppene forskjellige avsnitt, men om lærer hadde gitt alle elevene det samme avsnittet. Ville det åpnet for en mulighet å sette av tid til å reflektere og diskutere teksten, og stille spørsmål som stimulerer elevenes kritiske tenkning og analyse i plenum. Så ved å sette fokus på

avsnittet og dens særtrekk, kan elevene lære, forstå og tolke avsnittet på en mer grundig og nyansert måte.

5.3 Funn 3: Oppfølging i leseprosessen

Vi ble enige om at liten og mindre god oppfølging er hovedårsaken til at elevene mister interessant. Spesielt for de elevene som i utgangspunktet ikke leser noe på fritiden. I tillegg var det nærliggende å tro at om elevene fikk god nok oppfølging og et større opplegg i leseprosessen ville kunne fanget en mer genuin interesse hos flere elever. Spesielt da en av elevene nevnte i intervjuet at noen av arbeidsmetodene, særlig stillbilde. Var morsomt og noe de aldri har gjort før, derfor ble eleven engasjert og nysgjerrig på hva romanen handlet om og hva som kom til å skje videre. Derfor valgte vi som nevnt tidligere å gjennomføre en organisert litterær samtale i en av klassene (utvalg B). Vi valgte å bare gjennomføre i en klasse for å se om det gjorde noe forskjell på resultatet.

I samtale med kontaktlærerene kunne de fortelle at de observerte at elevene i utvalg B, oftere etterspurte om de kunne fortsette å lese i romanen. I tillegg ved et raskt overblikk kunne de se at i gjennomsnitt hadde elevene i utvalg B lest flere sider, enn elevene i utvalg A. Informantene som var fra utvalg A, var nesten ferdig med romanen, mens begge informantene fra utvalg B, hadde lest romanen ferdig. Elevene i utvalg A startet veldig fint å lese i romanen den første uke, men ifølge kontaktlæreren så begynte motivasjonen til elevene å minske etter som tiden gikk. Videre så forklarte kontaktlæreren i A at det bare var de mest interesserte elevene som vanligvis liker å lese som klarte å fullføre romanen innen det var tid for dem å kunne bli intervjuet. Når det gjelder interessen for elevene som ikke fikk verken en introduksjon til romanen eller en oppfølgende litterær samtale, var utvalg C de som hadde kommet seg kortest i leseprosessen. Kontaktlæreren til utvalg C forklarte etter de hadde sett på resultatene fra spørreundersøkelse angående lese lyst fra utvalg A og B. At de tippet at deres elever ville lagt på det samme resultatet om utvalg C tok den samme undersøkelsen (dette er bare spekulasjoner fra kontaktlærer og det finnes ingen resultater som støtter denne påstanden).

Ut ifra det vi har samlet inn av informasjon, tyder det på at utvalg B som fikk det reviderte undervisningsopplegget og en oppfølging i læreprosessen, var de som visste mest motivasjon og entusiasme mot romanen, og leste mest. Utvalg A var deretter den klassen som

visste nest mest entusiasme mot romanen og hadde også mange elever som leste ferdig boken. De fikk det ureviderte undervisningsopplegget, og ingen oppfølging under leseprosessen. Utvalg A kom med positive tilbakemeldinger angående romanen og opplegget, men også noen konstruktive tilbakemeldinger. Til slutt var det utvalg C som virket minst engasjert i å lese romanen. Denne klassen fikk verken introduksjon til romanen, eller noen form for oppfølging under leseprosessen. De hadde bare sitt eget engasjement for lesing og kontaktlæreren som ga de beskjed om at det var denne romanen de skulle lese når de hadde lesestund på skolen. Elevene fra utvalg C hadde kommentert på det samme som informantene fra utvalg A og B, som ble intervjuet kommenterte. De sa at de følte tittelen på romanen ikke virket fristende, og ikke var en typisk bok de ville lest. Så det virket som at elevene fra både utvalg A, B og C hadde det samme første inntrykket til romanen når de ble introdusert til tittelen. Utvalg C, svarte ikke på spørreundersøkelsen, og ble heller ikke observert av noen andre enn deres egen kontaktlærer. På grunn av dette mangler vi konkrete observasjoner og resultater til å konkludere hvorfor deres engasjement for romanen var lavest.

Mot slutten av leseprosessen kunne kontaktlæreren til utvalg A fortelle at en noen av elevene hadde lest ferdig hele romanen, noen var kommet til slutten av romanen og en del var kommet litt over halvveis. Kontaktlæreren kunne fortelle at elevene som var ferdig med romanen og de som snart var ferdig var engasjerte og uttrykte flere ganger at de ønsket å lese, selv om det ikke var lesekvart. Resten av elevene var ikke like engasjerte, men klagde likevel ikke da læreren fortalte at de skulle lese.

På den andre siden var elevene i utvalg B kommet en del lenger i leseprosessen. De fleste elevene var enten ferdig eller nesten ferdig med å lese hele romanen. En lærer på et annet trinn hadde også observert noen av elevene diskutere og prate om boken i et friminutt. Dette tror vi er en konsekvens av den litterære samtalen vi gjennomførte i klassen. Da vi fikk engasjert elevene mer i leseprosessen og ga dem en åpning for å kunne diskutere innholdet til romanen.

I utvalg C kunne kontaktlæreren deres fortelle at det var bare én elev som hadde lest hele romanen, en del av elevene hadde lest cirka halve romanen og noen elever hadde så vidt startet på romanen. Kontaktlæreren til utvalg C fortalte at eleven som leste hele romanen er en engasjert leser og det er derfor ikke overaskende at eleven var ferdig med romanen. Vi tror derimot at resten av klassen ville fått et motivasjonsløft, dersom vi hadde gjennomført prosjektet og en litterær samtale med utvalget.

Hvis vi utelukkende ser på hvor langt elevene i de forskjellige utvalgene har kommet i leseprosessen, og kobler det opp mot hvilken oppfølging de fikk underveis i leseprosessen. Er det nærliggende å tro at å følge opp elevene underveis i leseprosessen har en positiv effekt på elevenes lesemotivasjon.

5.4 Funns 4: Forbedringspotensialet til opplegget

Det siste funnet har vært mye diskutert både før, underveis og etter gjennomføringen av prosjektet. Nemlig forbedringspotensialet til opplegget. Selv om et lesson study-prosjekt handler om å forbedre og optimalisere et spesifikt opplegg, er det viktig å evaluere etter gjennomføringen av prosjektet. For vår del var det viktig å ta et steg tilbake og se på undervisningsopplegget utenfra. Det gjorde at vi fikk nye tanker og ideer om hva som kunne blitt forbedret eller gjort på en annen måte. Vi har også hatt uformelle samtaler med kontaktlærerne i etterkant av prosjektet. På denne måten har vi evaluert og gjort oss opp noen refleksjoner på hva som kunne blitt gjort bedre. Vi velger å trekke frem dette som et funn, da vi ser at undervisningsopplegget har forbedringspotensialet som kan gjøre at elevene i større grad får en positiv opplevelse med lesing.

Den første og kanskje største forbedringen vi ville gjort handler om tidsbruken på prosjektet. Som nevnt tidligere er undervisningsopplegget bare på 1 time, noe som vi har observert og erfart var litt for lite. Noen av årsakene er i drøftet i tidligere funn. For eksempel at elevene ikke fikk særlig kjennskap i karakterene. Dette mener vi elevene kan få dersom opplegget var mer omfattende og vi fikk bedre tid til å gjøre flere ulike oppgaver og aktiviteter med elevene. Vi fikk også tilbakemelding fra kontaktlærerne om at arbeidsmetodene fungerte, men de ønsket at elevene skulle dykke dypere i romanen, slik at elevene fikk en bredere forståelse av tema og innhold i romanen. En av løsningene til denne problemstillingen var å gjennomføre minst en undervisningstime til med flere arbeidsmetoder. Noen av arbeidsmetodene som ble diskutert som mulige aktiviteter for den ekstra undervisningstimen var rollespill av et utdrag fra romanen, individuell lesing med lesebestilling og lage film. Vi konkluderte til slutt at det burde vært en undervisningstime som handlet om introduksjon til romanen, og en annen undervisningstime som handler mer om fordykning av romanen. Slik at elevene kan bli kjent med tema, innhold, budskap og karakterer.

Det andre forbedringspotensialet handler om tidsbruken til de ulike aktivitetene. Da vi planla undervisningsopplegget, satte vi en tidsramme på hvor lang tid vi trodde hver aktivitet ville ta. Selv om vi hadde en indikasjon på hvor lang tid vi ønsket at hver aktivitet ville ta, var vi fortsatt åpen for at noen aktiviteter tar lenger tid og noen kortere, noe som gjorde at vi ikke stresset med å få gjennomført undervisningstimen etter tidsplanen. Elevene fikk derfor arbeide med oppgavene til de var ferdige, uten noen form for tidspress. I ettertid ser vi at dette nok ikke var den optimale måten å organisere undervisningen på. Da det var stort spenn over hvor lang tid de ulike gruppene brukte på oppgavene. For eksempel da elevene skulle lage et stillbilde, var det stor slingring over hvor lang tid de ulike gruppene trengte på å bli ferdig. Kontaktlærerne som kjenner elevene godt, nevnte at elevene trenger tidspress for å motiveres til å arbeide mer effektivt. En konkret tilbakemelding vi fikk fra kontaktlærerne var at vi burde gitt elevene for eksempel syv minutter på å lage stillbildet. Klassene som vi gjennomførte opplegget i, består av selvstendige elever som er lite utagerende. Vi tror derfor at om vi gjennomførte opplegget i en annen klasse, ville enkelte elever skapt mer uro og hatt mer uønsket atferd. Dersom de ble ferdig tidlig med oppgavene og måtte vente på de andre gruppene. Vi har selv erfart gjennom jobb og praksis at elever som ikke vet hva de skal gjøre eller ikke har noe å gjøre har lettere med å vandre i klasserommet eller skape uro. Derfor ser vi det som særlig viktig at vi gir klassen tidspress, slik at alle blir ferdig rundt den samme tiden.

Det tredje forbedringspotensialet vi ser i etterkant handler om å gjennomføre flere læringsaktiviteter som gir elevene større kjennskap til romanen, gjerne dramafaglige læringsmetoder hvor elevene bruker kroppen. På denne måten tror vi at flere elever kan relatere til romanen og dens karakterer. I tillegg observerte vi at elevene opplevde for eksempel stillbilde-oppgaven som givende og motiverende. Derfor tror vi flere slike oppgaver vil gi høy arbeidsinnsats og godt læringsutbytte. Som nevnt tidligere fortalte kontaktlærerne at de opplevde elevene mer engasjert enn normalt, og derfor ville bruke stillbilde som arbeidsmetode ved en annen anledning. Derfor tror vi at flere slike arbeidsmetoder hvor elevene får brukt kroppen og kreativiteten, vil skape engasjement for romanen.

6 Svar på problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen vår er “Hvordan kan estetisk arbeid med førlesingsprosessen av en ungdomsroman påvirke leselysten hos elever på 7.trinn?”. Selv om det er vanskelig å finne et entydig svar og bevis på om undervisningsopplegget vårt har gitt resultater på elevenes leselyst, har vi gjennom ulike metoder som observasjon, spørreundersøkelse, intervju og samtaler innhentet datamateriale som kan gi oss noen indikatorer på om opplegget har fungert. Til å begynne med kan vi oppsummere de funnene.

Det første funnet tar for seg lærerens engasjement i klasserommet i undervisningssituasjonen. Gjennom samtaler med kontaktlærerne, observasjoner og intervju av elever ser vi at lærerens engasjement i klasserommet har noe å si for motivasjonen til elevene. En engasjert lærer gir engasjerte elever. Det gjelder ikke minst når elevene skal introduseres til en roman siden en engasjert leser har større mulighet for å fullføre teksten og få en bredere forståelse av innholdet. Det virket som at lærerens entusiasme ovenfor romanen smittet litt over på elevene. Alle elevene som var med på prosjektet, svarte på spørreundersøkelsen som vi delte ut i starten. Ut ifra resultatet til spørreundersøkelsen, og det vi fikk tilbakemelding på og observerte. Vil vi si at elevene virket mer motiverte og engasjerte til opplegget enn det resultatet av undersøkelsen visste.

Det andre funnet handler om elevaktive og dramafaglige arbeidsmetoder. Vi introduserte nye aktiviteter for elevene, hvor de både skulle bruke kroppen og kreativiteten. Etter hvert som elevene ble trygge i situasjonen observerte vi at de fleste elevene var motiverte og arbeidet godt med oppgaven som var gitt. Vi tror at noe av engasjementet var overfladisk, siden elevene kunne oppleve aktivitetene som nye og spennende. Kontaktlærerne observerte et annet engasjement fra elevene enn hva de er vant til. Og de ønsket derfor å bruke flere av aktiviteten senere i sin lærerpraksis, spesielt stillbilde-aktiviteten. Resultatene fra stillbildet gir oss også noen indikasjoner på hvordan opplegget fungerte. For eksempel delte vi inn i gruppene som hadde høyt overfladisk engasjement, men som fikk et svakere sluttprodukt og gruppene som tok seg bedre tid, men fikk et faglig bedre produkt. Vi mener dette indikerer at den siste gruppen fikk et større faglig utbytte enn den første gruppen. Elevene som ble intervjuet ikke fikk kjennskap til karakterene til romanen igjennom de dramafaglige arbeidsmetodene som var målet. Dette funnet baserer seg i hovedsak på intervjuene av en håndfull elever. Elevene forteller at de ikke ble i noen særlig grad kjent med karakterene fra

romanen av undervisningen. En av grunnen til dette kom fra intervjuet, der informantene mente at de fikk for lite tid med introduksjonen til boken. En annen grunn kan også spores tilbake til det overfladiske engasjementet vi observerte. Overfladisk engasjement kan ha negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling i norskfaget, så vi hadde lagt opp til at elevene kunne fordypet seg mer. Ville kanskje flere ha fått et bedre kjent til karakterene etter å ha reflektert nøyere hva avsnittet egentlig handlet om.

Det tredje funnet tar for seg oppfølgingen som klassene fikk underveis i leseprosessen. Vi rangerte klassene i utvalg A, B og C. Hvor A var den første klassen som fikk gjennomføre opplegget, B fikk gjennomføre det reviderte opplegget og C fikk ikke noen introduksjon til romanen. Etter hvert som kontaktlæreren til utvalg B observerte en synkende motivasjon i leseprosessen, valgte vi å gjennomføre en organisert litterær samtale med utvalget. Den ustrukturerte observasjonen underveis i undervisningen og samtalene med kontaktlæreren i etterkant viser at å gjennomføre en litterær samtale ga resultater. Elevene i utvalg B var de som leste mest, og virket ifølge kontaktlæreren mest motivert til å lese romanen. Utvalg A som ikke fikk det en litterær samtale som oppfølging, virket mindre og mindre motivert etter som tiden passerte. Til slutt var det utvalg C, som ikke fikk noen form for undervisning eller oppfølging. Elevene i utvalg C var de som leste minst av romanen, og som virket minst motivert til å lese.

Det fjerde og siste funnet tar for seg hvilke forbedringspotensialet vi ser i undervisningsopplegget. Som nevnt tidligere valgte vi å ta med forbedringspotensialet som et funn, da vi mener at opplegget har potensialet til å utvikle en større leseglede hos elevene. Resultatet til prosjektet ble delvis svart på under intervjuet. Selv om informantene under intervjuet svarte at ingen av de følte at undervisningsopplegget påvirket deres leselyst positivt eller negativt. Kan vi bruke spørreundersøkelsen, intervjuet og observasjonene som ble utført til å bekrefte at elevene i hvert fall viste større engasjement for lesing av skjønnlitteratur enn det resultatet til undersøkelsen visste.

Studien vår viser til indikasjoner på at elevene har fått faglig utbytte og en andel av elevene har fått en positiv leseopplevelse. Vi har observert at elevene har vært engasjert i undervisningen og kontaktlærerne som har vært en del av hele leseprosessen forteller at de fleste elevene leste hele romanen. Noe som indikerer at introduksjonen til romanen har hatt noe innvirkning på elevenes leselyst. Spesielt på motivasjonen til å fullføre lesingen av romanen. Leselyst er et komplekst begrep og kan ikke observere direkte. Likevel kan vi

konkludere med at de fleste elevene har fått en positiv leseopplevelse. Vi kan ikke konkludere med at alle elevene har fått verken økt eller minket leselysten. På den andre siden tror vi heller at leselysten kan ha økt litt hos noen elever. Vi tror heller ikke at opplegget vårt har påvirket noen av elevenes leselyst negativt. Da vi verken observerte eller hørte noen elever kommentere noe negativt om romanen eller undervisningen.

Å arbeide med denne studien har vært veldig interessant og har flere ideer og nye problemstillinger som kunne vært interessant å undersøke videre. Å forske på leselysten til en gruppe elever mener vi er viktig og er et tema som burde vektlegges mer i skolen. Da forskningsprosjektet har vært under tidspress og leselyst er noe som burde forskes på over en lengre periode har det vært vanskelig å få konkrete og gode indikasjoner på om leselysten faktisk er endret. Vi kunne derfor sett for oss og innhentet enda mer ekspertise på området og utviklet prosjektet vårt enda mer og gjort det mer omfattende. På denne måten kunne vi engasjert enda flere elever til å bli bedre lesere og gi dem bedre leseopplevelser. Slik at enda flere får et bedre forhold til lesing, og eventuelt leser mer på fritiden.

Referanseliste

Allan, J., Ellis., & Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment* (report). Scottish Executive.

Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2007). What Reading Does for the Mind. *Estudios públicos, 108*, 207–228.

Dalland, C, P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021) Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. Dalland, C, P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 125- 152). Universitetsforlaget.

Eriksen, E. L. (2012). *Den sommeren pappa ble homo*. Oslo: Aschehoug.

Eriksen, E. L (2012, 1 sep). Den sommeren pappa ble homo [Video]. Youtube.

<https://youtu.be/88W-CK024ps>

Fredwall, I. E., Moseid, E. A., & Slettan, S. (2022). *Elevene og litteraturen : estetisk lesing på barnetrinnet* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Frønes, T, S. & Pettersen, A. (2021) Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. Dalland, C, P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 167-208). Universitetsforlaget.

Foreningen !les. (u.å) *Førlesing*. Hentet 10. Mars 2023 fra

<https://foreningenles.no/ungdom/ungdomsskole/txt-aksjonen-2014/tidligere-txt-aksjoner/txt15/oppgaver/forlesing>

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Guthrie, J.T. (red.) (2007). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet : om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave.). Gyldendal.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (1999). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kjelaas, I. (2020) Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2.* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Klungland (u.å). *Lyst til å lese*. Norsk barnebokinstitutt. Hentet 24. april 2023 fra <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/lyst-til-a lese>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson study i utdanning og praksis* (1. Utg ed.). Cappelen Damm AS.
- Neteland, R. (2020) Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2.* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Pennac, D., & Østenstad, I. (1999). *Som en roman: Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2013, 27. juni). *Leselyststrategi 2013*. Hentet 29. april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/leselyststrategi-2013/id731742/>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (4. utgave.). Universitetsforlaget.

Rosenblatt, Louise M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press

Sullivan, A., & Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at 16. The role of reading. CLS Working papers, 13(10). Sæbø, A. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svenkerud, S, W. (2021) Intervjuer i klasseromsforskning. Dalland, C, P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-104). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>

