



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Jeg trodde ikke tekstanalyse var noe for småtrinnet»

En litteraturredaktisk modell for arbeid med skjønnlitteratur.

Kristin Elisabeth Bakkehaug Isaksen og Anne-Kari Ingilæ

LRU-3901F Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, juni 2020

Sammendrag

I forbindelse med masterarbeidet vårt utviklet vi en modell for arbeid med skjønnlitteratur. Den skal fungere som et verktøy for læreren i arbeidet med å utvikle elevenes litterære kompetanse. Formålet med denne masteravhandlingen er å undersøke modellens funksjonalitet for både lærers bruk og elevens læring. Som forskningsdesign har vi benyttet aksjonsforskning, som er et forskende partnerskap med en lærer som forskningsdeltaker. Sammen har vi arbeidet frem en modell som har god støtte i lærerens styringsdokumenter, litteraturredidaktisk velbegrunnet samt er praktisk som verktøy for læreren i planleggingen av litteraturundervisningen på småskolen. Datamaterialet har vi samlet inn ved hjelp av en triangulerende metode der observasjonsutdrag og intervjuetsagn vil danne grunnlaget for vår analyse og svar på problemstillingen.

Våre funn viser at modellen vår er funksjonell for sitt formål. Den fungerer godt som et verktøy for læreren, samtidig som den bidrar til at elever både får vist og utviklet sin litterære kompetanse. Modellen fremmer en arbeidsmetode som gjør elevene i stand til å møte en litterær tekst med vekt på både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger. Modellen skal brukes som et verktøy i planlegging av litterære samtaler der elevene får sine tanker og meninger både utfordret og bekreftet og får en øvelse i å stole på sine egne meninger.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på vårt femårige studieløp. Vi har hatt noen lærerike år hvor vi har kjent på både utfordringer, gleder, mestringsfølelse og frustrasjon. Arbeidet med denne avhandlingen har vært en lang, men lærerik prosess. Det er mange som skal ha æren for at vi kom i havn med denne. Den største takken ønsker vi å rette til vår forskningsdeltaker. Hennes positive mottakelse av oss og modellen vår la grunnlaget for et rikt datamateriale. Hun har gjennom hele prosessen vært tilgjengelig for våre spørsmål og gitt oss stor innsikt i praksisfeltet. Hennes engasjement og samarbeidsvilje ga oss gode bidrag i refleksjonsfasen. Videre må vi takke våre veiledere, Kirsten Elisabeth Stien og Silje Solheim Karlsen. Deres grundige veiledning har loset oss trygt gjennom skriveprosessen og de har vært tilgjengelig for alle våre spørsmål. Også våre faglærere, medstudenter og praksislærere fortjener en stor takk for faglige utfordringer, samtaler og veiledning.

Arbeidet med avhandlingen har vært en intens og tidskrevende prosess. Dette hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten våre støttespillere på hjemmebane. Familiene våre har vært tålmodige og gitt oss rom til å jobbe så mye som det kreves. Dette har vært avgjørende for oss, og vi er takknemlig for å ha akkurat dem med på laget. Også alle som har stått på sidelinja og heiet, oppmuntret og hatt tro på oss har gitt oss motivasjon. En slik heiagjeng har hatt stor betydning og er noe vi virkelig har satt pris på.

Skjervøy og Kirkenes, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling med presisering	2
1.3. Tidligere forskning	3
1.3.1 «Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse».....	4
1.3.2 «Skjønnlitteratur for kosen».....	4
1.3.3 «Hele tekster versus utdrag-hvilke tekster velger norsklærerne?»	6
2.0 Teori	7
2.1. Formålet med opplæringen	7
2.2 Forestillingsverdener	8
2.3 Litterær kompetanse	11
2.4 Erfaringsbasert og analytisk tilnærming	12
2.4.1 Efferent og estetiske arbeidsmåter	14
2.4.2 Bildeboken som verktøy for utvikling av litterær kompetanse.....	14
2.5 Litteratursamtalen	15
2.6 Åpne teksten	18
3.0 Modell - utarbeidelse og endringer	21
3.1 Vår opprinnelige modell	21
3.2 «Hva er det med pappa?»	23
3.3 Utvikling av modell til endelig modell	23
4.0 Metode	25
4.1 Kvalitativ metode og vårt vitenskapsteoretiske ståsted.	25
4.2 Fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming	26
4.3 Aksjonsforskning	27
4.4 Observasjon og intervju	29
4.5 Utvalg	30
4.6 Gjennomføring av datainnsamling	30
4.7 Analysestrategi	31
5.0 Kvalitet i studiet	33
5.1 Pålitelighet	33
5.2 Gyldighet	34
5.3 Ethiske overveielser	36
6.0 Presentasjon av empiri, analyse og diskusjon	39
6.1 Læreren	39
6.1.1 Forestillingsverden 1	40
6.1.2 Forestillingsverden 2	41
6.1.3 Forestillingsverden 3	43
6.1.4 Forestillingsverden 4.....	44
6.1.5 Åpne teksten.....	45
6.1.6 Litteratursamtalen	46

6.2 Eleven	48
6.2.1 Forestillingsverden 1.....	49
6.2.2 Forestillingsverden 2.....	49
6.2.3 Forestillingsverden 3.....	50
6.2.4 Forestillingsverden 4.....	52
6.2.5 Tomrom i teksten.....	53
6.2.6 Opptak og høy verdsetting.....	55
6.3 Modellen	58
6.3.1 Arbeidsmetode.....	59
6.3.2 Lærerens rolle.....	60
6.3.3 Hvordan modellen fremmer elevenes litterære kompetanse.....	62
6.3.4 Didaktiske valg for modellen.....	63
6.3.5 Aksjonsforskningens betydning for modellens utforming.....	64
6.3.6 Støtte i læreplanen.....	66
7.0 Konklusjon	67
8.0 Litteraturliste	69
8.1 Bøker	69
8.2 Nettsider/e-bok	71
9.0 Vedlegg	I
9.1 Vedlegg 1	I
9.2 Vedlegg 2	III
9.3 Vedlegg 3	IV

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for bakgrunnen for denne oppgaven og problemstillingen vi har arbeidet ut fra. For å begrunne dette viser vi til tidligere forskning rundt temaet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av problemstilling til masteroppgaven kommer av vår interesse for litteraturfaget i skolen. Interessen har blitt til gjennom praksis og jobb i skolen, samt lesning av ulike forskningsresultater hvor vi finner ut at det har skjedd en svekking av litteraturfaget i skolen (Kjelen, 2013; Røskeland, 2014; Ottesen & Tysvær, 2017). Det viser seg at litteraturen ofte brukes til leselyst og mengdelesing, eller som et middel til å tjene andre mål i skolen. Litteraturen blir benyttet for å illustrere eller utdype temaer de arbeider med i andre sammenhenger enn litteraturundervisningen. Dette i seg selv er ikke negativt, men gjennom å utforske de mulighetene skjønnlitteratur åpner for, kan det bidra til flere lese måter. Dette kan gi ringvirkninger til flere fag.

Norskfaget har et særlig ansvar for skrive- og leseopplæring, men er samtidig et sentralt fag for kulturforståelse, danning og identitetsutvikling. I det gjeldende læreplanverket LK06, under formålet med norskfaget, står det at faget skal gi rom for opplevelse og refleksjon, og at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning, samt kunne sette ord på egne tanker, meninger og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig kan vi lese i kjerneelementene i fagfornyelsen som trer i kraft fra høsten 2020, at elevene skal lese tekster for å *«få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser»* (Regjeringen, 2018). For å nå disse målene mener vi at det er behov for en endring i praksisen rundt det å lese, samtale om, tolke og analysere skjønnlitterære tekster i norskfagets leseopplæring. Norskfaget er sentralt for den generelle leseopplæringa, men har også et ansvar for en fagspesifikk leseopplæring. En fagspesifikk leseopplæring fokuserer på tekster i det konkrete faget. Innenfor norskfaget vil den fagspesifikke lesekompetansen være knyttet til hvordan man leser skjønnlitteratur. I praksis vil det si at en bruker et analytisk blikk på teksten og stiller spørsmål til hva teksten prøver å fortelle (Håland & Hoel, 2016).

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i LK06, og det har i de siste ti årene vært stort fokus på lesestrategier og lesing i alle fag. På tross av dette fokuset viser nasjonale prøver i lesing for 5. trinn at elevene ikke har økt lesekompetansen. Tekstene elevene møter på i de nasjonale prøvene er sammensatte og krever ofte at de må tolke teksten for å kunne svare. Vi kan lese av resultatene at det spesielt er denne typen oppgaver elevene sliter med. Oppgaver hvor elevene kan finne svaret i teksten klarer de relativt bra, mens oppgaver hvor de må lese mellom linjene og svare på bakgrunn av hva de selv mener eller tror, skårer de dårlig på (Utdanningsdirektoratet, 2019). Skjønnlitterær tekstlesing krever ofte en form for tolkning, og denne kunnskapen kan elevene nyttiggjøre seg av i møte med alle typer tekster. Gjennom litteratur får vi tilgang til andre menneskers tanker, opplevelser og perspektiver. Dette gir oss mulighet til å leve oss inn i andres liv og forholde oss til den komplekse verden vi lever i (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Røskeland (2014) peker på at fokuset på lesing som ferdighet overskygger skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget. Hun begrunner det med at leseforskning og fagovergripende lesing har fått definisjonsmakt over hva lesing er. Fagspesifikk lesing vektlegger dybdelesing med fokus på form, språk og struktur, hvor dynamikken mellom del og helhet, tanke og uttrykk, motiv og formverk er avgjørende for tekstens meningsproduksjon. Denne typen lesing handler særlig om skjønnlitterær lesing (Skraftun, Aasen & Wagner, 2015, s. 58).

1.2 Problemstilling med presisering

Ottesen og Tysværs (2017) undersøkelse om litteraturundervisningen, presentert i artikkelen «*Skjønnlitteratur for kosen*», viser at bakgrunnen for at lærere velger fagtekster i stedet for skjønnlitterære tekster, er at de mangler verktøy for hvordan de skal jobbe med litterære tekster (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 54). Dette ga oss ideen om å prøve og utvikle et slikt verktøy. Vi har tatt et metablick på ulike teorier om litteraturundervisning, litteraturdidaktikk, samt tidligere forskning, og laget et verktøy til bruk for lærere på 3. og 4. trinn. Bakgrunnen for valg av disse trinnene, er at vi mener elevene her ligger i et vakuum mellom begynneropplæringen i 1. og 2. trinn og den andre leseopplæringen på mellomtrinnet. Vi hadde også en hypotese om at bruk av skjønnlitteratur var mer knyttet til arbeid med lesehastighet og leseglede enn at det lå en fagspesifikk begrunnelse bak.

Verktøyet vi har utviklet er presentert som en modell for arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet. Inspirasjon til vår modell fant vi i boka *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Lillevangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn (red.), 2017). Den er tenkt som et verktøy for læreren både i planlegging og gjennomføring av undervisningsøkter i skjønnlitteratur. For å undersøke og analysere modellens funksjonalitet, har vi utarbeidet problemstillingen:

Hvordan kan vår modell være et verktøy for læreren i arbeidet med å utvikle elevenes litterære kompetanse?

I begrepet «*utvikle elevenes litterære kompetanse*» legger vi Åsmunds Hennigs (2012) definisjon til grunn. I hans definisjon omfatter litterær kompetanse fire hovedområder: *litterær leseferdighet, kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing* (Hennig, 2017, s. 76). Litterær leseferdighet omhandler evnen til å danne forestillingsverdener, lese med innlevelse, lese analytisk og ha mot til å mene noe om det en har lest. Kunnskap om tekst omhandler kunnskaper om litterære virkemidler, analytiske grep, fortellingsstrukturer og bildespråk, teksttyper og sjangere, samt evne til å vurdere tekstens innvirkning på leseren. *Kunnskap om kontekst* skal gi eleven kunnskaper om forfattere, litteraturhistorie og litterære perioder, fortellingens kontekst og om intertekstualitet. *Kunnskap om lesing* skal gi eleven en metakognitiv bevissthet om egen lesing og et repertoar av ulike lesestrategier (Hennig, 2017, s. 76). Modellens formål er at elevene skal få en mulighet til å vise sine litterære ferdigheter og samtidig få utviklet disse. For å undersøke om modellen fungerer i henhold til intensjonen, har vi gjennomført en aksjonsforskning med modellen i fokus, og vil bruke datamaterialet fra denne i en analyse.

1.3. Tidligere forskning

I vår søken etter forskning på bruk av skjønnlitteratur i klasserommet, finner vi at det er gjort lite på mellomtrinnet og særdeles lite på småtrinnet på dette området. Det er generelt forsket lite på skjønnlitteratur i skolen, og den forskningen som foreligger, er i hovedsak basert på undersøkelser gjennomført i ungdomsskolen og oppover (Rødnes, 2014). Ottesen og Tysværs (2017) artikkel gir oss relevante forskningsresultater som vi benytter. Bakgrunnen for at vi legger så stor vekt på denne artikkelen er at deres forskningsspørsmål sammenfaller med

spørsmålene vi satt med, og som startet hele vårt forskningsprosjekt. Vi hadde et inntrykk av hvordan praksisen er i norsk skole i dag, og fant ut at deres artikkel jobbet ut fra en lignende hypotese. Til tross for at deres forskning er gjort på mellomtrinnet, har vi grunn til å tro at en lik praksis råder på småtrinnet. Også Skaug & Blikstad-Balas (2019) sin artikkel om hvilke tekster norsklærere velger, har vært en nyttig kilde for å finne relevante forskningsresultater.

1.3.1 «Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse»

Boka *Inn i teksten – ut i livet* (Lillevangstu et al., 2017) er skrevet som en ressursbok for lærere til arbeid med litterære tekster. Boka legger vekt på formidling av tekst som en verdi i seg selv. Etter ulike prosjekt i skolen med formål å styrke den litterære kompetansen i skolen, ble dette arbeidet samlet i en bok. Boka presenterer en grunnmodell som skal bidra til at eleven bruker teksten til en litterær samtale og der elevenes egen aktivitet står sentralt. Denne modellen legger opp til at leseren skal ha en personlig tilnærming til teksten som leses, samtidig som det legges vekt på å utvikle et fellesskap rundt lesinga. Modellen legger også opp til en veksling mellom det å lese teksten, reflektere over den og dele leseopplevelsen (Lillevangstu, et al., 2017, s. 17). Modellen er laget for bruk i ungdomsskolen og vi vil bruke denne som utgangspunkt for utvikling av en modell som passer til småskolen.

1.3.2 «Skjønnlitteratur for kosen»

Ottesen og Tysvær (2017) har sett på skjønnlitteraturens plass og rolle i norskfaget, og da spesielt på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet. Gjennom forskningen har de forsøkt å få svar på spørsmålene «*Hvilke tekster velges for den enkelte elev og for felleslesing? Hvilke lesemåter vektlegges når elevene skal lese på egenhånd og i fellesskap? Hvilke begrunnelser gis for tekstvalg og lesemåter?*» (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 54). Metoden de har benyttet er intervju med lærere, både enkeltvis og i grupper. Omfanget av forskningen tilsier at resultatet i stor grad gjenspeiler den gjeldende praksisen i skoler over hele landet.

Deres funn viser at en av hovedbegrunnelsene for valg av litteratur i klasserommet omhandler leselyst. Lærere er opptatt av at elevene skal oppleve leseglede, og at det er viktig å velge tekster som fenger. De legger stor vekt på at bøkene skal være tilpasset både ferdighetsnivå og

interessene til elevene, men fokuserer samtidig på at skolen skal bidra til at elevene blir presentert for et bredt utvalg bøker. Den individuelle lesingen vies mest oppmerksomhet, det vektlegges at elevene skal ha tid til å lese og tid til å fordype seg i en bok. Metoder som brukes til dette er at det settes av et visst antall minutter per dag eller uke til leseaktiviteten. Disse øktene etterfølges i liten grad med krav om videre arbeid knyttet til det de har lest. Lesing av skjønnlitteratur blir av lærerne selv omtalt som noe som gjøres for kosens del og fordi «skjønnlitteratur blir stående i skyggen av» alle de andre kravene og innholdet i skoledagen (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61)

Også i høytlesingen legges det vekt på at dette gjøres for kosens del og at tekstene derfor må fenge elevene. Hvordan lærere velger litteratur til høytlesning varierer, men det som går igjen er at bøker de selv mener elevene bør kjenne til, sjangere de vet elevene liker og bøker med en dagsaktuell tematikk er det som oftest blir valgt. Bare unntaksvis velger læreren bevisst tekster som utfordrer elevene, og da fordi alle elevene skal få ta del i en slik utfordrende tekst og at den ikke skal være forbeholdt kun de lesesterke elevene. Også formidling av kulturarv blir brukt som begrunnelse for valg av bøker. Etter høytlesing er det lite fokus på etterarbeid som retter seg spesielt mot tekst og innhold med definerte mål. Mange klasser samtaler om selve handlinga i boka, men at dette gjøres ikke primært for å utvikle elevenes litterære kompetanse. Noen lærere påpeker at de kan fokusere på sjanger og virkemidler under lesingen, men at dette ikke må ødelegge for leseopplevelsen. Skal det jobbes med for eksempel lesestrategier, benyttes saktekster til dette. Da står strategibruk i fokus og ikke selve teksten (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61-62).

Begrunnelsen for denne praksisen er fra lærernes side at de mangler kompetanse og verktøy for arbeid med skjønnlitterært arbeid, og den skjønnlitterære opplevelsen forblir dermed privatisert. Potensialet som ligger i litteraturen blir ikke utnyttet, og kos og mengdetrening tillegges større vekt enn litteraturfaglige mål. Elevene får mye litterær leseerfaring, men disse blir ikke benyttet til å utvikle elevenes litterære kompetanse. Lærerne begrunner denne praksisen med kompetansemålene og tilpasset opplæring. Det vises sjelden til læreplanens overordnede mål, formålet med faget eller lesing som grunnleggende ferdighet (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 63-64).

1.3.3 «Hele tekster versus utdrag-hvilke tekster velger norsklærerne?»

Skaug og Blikstad-Balas (2019) har brukt en spørreundersøkelse blant norsklærere i videregående skole til å kartlegge hvilke litterære utdrag og hele verk lærerne bruker i undervisningen, samt deres holdninger til lesing. Studiet deres viser at det benyttes svært få hele litterære verk i undervisningen, og at bruken av utdrag hentet fra læreboken dominerer (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Videre viser studiet at fokuset på etterarbeidet til litterære tekster ikke omhandler tolkning, refleksjon eller analyse, men handler om å gjengi handling eller fakta om forfatter. Litterære tekster er sjelden et mål i seg selv. De blir ofte brukt for å illustrere litterære epoker eller bestemte sjangertrekk (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Deres funn sammenfaller altså med funnene til Ottesen og Tysvær og viser at arbeid med skjønnlitteratur ikke gjøres på bakgrunn av kvaliteten i tekstene, men ut fra hvilke kompetansemål de kan knyttes til. Dette bekrefter den hypotesen vi startet arbeidet med, altså at det ikke ligger en fagspesifikk begrunnelse bak den tiden skolen bruker på skjønnlitteratur.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for relevant teori som skal understøtte byggingen av vår modell for litteraturarbeid. Vi vil først se på rammeverket for norskfaget før vi tar for oss annen teori. Når vi leser, danner vi oss bilder og forestillinger som leder oss gjennom teksten og gjør oss i stand til å forstå det vi leser og plassere det i riktig kontekst. Dette er sentralt i lesing av skjønnlitteratur, og vi har derfor gjennom arbeidet brukt Judith Langers teori om de fire fasene av forestillingsverdener (Langer, 2017). Modellen vår er et verktøy for å utvikle elevenes litterære kompetanse, og da spesielt gjennom litterære samtaler rundt bildebøker. Vi vil derfor gjøre rede for relevant teori knyttet til dette.

2.1. Formålet med opplæringen

Hovedformålet med norskopplæringen er å «styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevenes språkkompetanse, herunder muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse, skal utvikles og gi grunnlag for læring og forståelse i alle fag. Dette innebærer at eleven evner å orientere seg i et mangfold av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte. Faget skal også gi rom for opplevelse og refleksjon ved at elevene gjennom lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa skal utvikle evnen til kritisk tenkning, sette ord på egne tanker, mene, vurdere, produsere egne tekster, tilpasse språk og form til ulike formål og mottaker, fordype seg i faglige emner og få perspektiv på teksthistorien (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hovedområdene i læreplanen i norsk er muntlig og skriftlig kommunikasjon, samt språk, litteratur og kultur. Muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i ulike sammenhenger. Lytting er en aktiv handling hvor elevene skal lære å forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. De skal også lære seg å tilpasse språket sitt, uttrykksformer og formidlingsmåter til kommunikasjonssituasjonen. Skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive. Man skal lese litteratur for å lære og oppleve. Man skal også lese mye variert litteratur, hvor også sammensatte tekster er en del av dette. Eleven skal kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa og beherske lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Norskfaget står i en særstilling i skolen fordi det både skal gi elevene kompetansen de trenger for å tilegne seg kunnskap i andre fag, samtidig som faget har en fagspesifikk verdi i seg selv. Norskfaget er både et kultur-, kommunikasjons-, dannelsings- og identitetsfag. Norsk kulturarv utvikler seg gjennom generasjonene som danner den. Derfor er norskfaget et kulturfag som skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen. Dette skal oppnås ved å tilby tekster som skal utvide elevenes perspektiver og samtidig bidra til at elevene kan se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kommunikasjonsfaget norsk skal gi elevene anledning til å «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar». For å beherske faget er det derfor ikke tilstrekkelig å ha ferdigheter i faget, en må også vite hvordan disse ferdighetene skal brukes, noe som igjen skal ruste elevene til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013). Norsk som dannelsingsfag innebærer at faget skal gi elevene litterære opplevelser og muligheten til å uttrykke seg kreativt og skapende. Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, og gjennom dette bidra til å gi elevene en større forståelse for samfunnet de er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som identitetsfag skal faget bidra til at elevene får forståelse av hvordan vår identitet utvikles i møte med andre mennesker i sosiale sammenhenger. Faget skal gi elevene en anledning til å prøve ut sine egne stemmer og uttrykk, gi og motta respons og å argumentere for det de uttrykker (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Når vi legger sammen alt som står om litteraturfaget i rammetekstene, ser vi at det stilles ganske store krav til hva som skal komme ut av litteraturundervisningen (Skaftun & Michelsen, 2017 s. 33). Vi ser også at læreplanen favner om mer enn de konkrete kompetansemålene og at norskfaget, i tillegg til å ruste elevene til å tilegne seg kunnskap fra andre fag, også skal gi elevene en fagspesifikk kompetanse. Det er denne kompetansen modellen vår er laget for å bidra til å utvikle.

2.2 Forestillingsverdener

Judith Langer (2017) mener det sentrale i leseprosessen av litterære tekster er å danne forestillingsverdener. Forestillingsverden blir til i interaksjon mellom leser og tekst og

omhandler de bildene vi selv danner oss av miljøet, menneskene og handlingen. Disse indre bildene lages på bakgrunn av tanker, meninger og holdninger som blir presentert, samt de følelsene vi opplever i møte med verbaltekst og bilder. Elevene påvirkes av sine erfaringer, motivet for å lese, deres oppfatning om hva læreren vil og deres oppfatning av hva som er politisk eller sosialt korrekt. Litterær leseemåte blir dermed en sterk kontrast til den diskursive leseemåten, hvor målet er å få et ensidig bilde av et saksforhold (Langer, 2017, s. 66).

Lærerens holdninger til litteraturarbeidet er av stor betydning. Elevene må behandles som tenkende individer som har rett til å tenke sine egne tanker og som eksisterer i et samfunn av andre tenkere og venner (Langer, 2017, s. 106).

Judith Langers fire faser av forestillingsverdenene:

1. *Å være utenfor på vei inn*: leseren forsøker å lage seg forestillinger om hva teksten kommer til å handle om. Leseren tar til seg alle ledetråder og benytter forforståelse samt paratekstene til å utvikle forestillingsverden. Evnen til å danne forestillingsverden avhenger av elevens personlige erfaringer og kunnskapen han har om temaet de skal lese om, jamfør leserens disposisjoner. Denne fasen kan også benyttes midtveis i lesingen, når leser møter på et vanskelig ord eller uventede hendelser (Langer, 2017, s. 38).
2. *Å være i og bevege seg gjennom*: Dette er den mest brukte fasen for de fleste lesere. Her forsøker leseren å danne forestillinger mens han leser eller blir lest for. Disse indre bildene blir dannet på bakgrunn av beskrivelser av personene, handlingen deres, fargevalg og perspektiver i bildene og ikke minst av personligheten i bildene. Leseren kobler nye opplysninger til det han allerede har lest eller reflekterer over karakterens handlinger og tanker. Leseren benytter all kunnskap om teksten, seg selv, livet og verden for å forstå best mulig hva teksten handler om (Langer, 2017, s. 39)
3. *Å stige ut og tenke over det en vet*: Leseren danner forestillinger ved å koble teksten til noe kjent, enten tematikken og det teksten handler om, eller kunnskapen leseren har om verden. Fokuset er på hva innholdet i teksten har å si for leserens eget liv. Det er ikke selve teksten som får oss til å endre synet på vårt liv, men når tankene i våre forestillingsverdener får oss til å bytte fokus fra utviklingen av tekstverdenene til hva disse ideene betyr for våre egne liv (Langer, 2017, s. 40).

4. *Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen*: leseren tar avstand fra teksten og forsøker å se tekst og bilde i et mer analytisk perspektiv. Enten kobler vi det vi har lest til andre tekster eller opplevelser vi har hatt eller vi stiller oss kritiske til noe teksten forteller oss (Langer, 2017, s. 41).

Langer har gjennom arbeidet med disse fasene utviklet en femte fase som handler om å bevege seg videre i forestillingsverden gjennom å bli inspirert til å skape noe nytt på bakgrunn av et litterært verk. Denne femte fasen fokuserer i hovedsak på den individuelle opplevelsen, og vi har derfor ikke lagt vekt på denne i utviklingen av modellen vår. Vi nevner den likevel for å illustrere at et slikt arbeid kan inspirere til nye verk.

5. *Å gå ut av forestillingsverden og bevege seg videre* (vår oversettelse). Denne fasen forekommer ikke like ofte som de andre. I denne fasen blir leseren inspirert til å skape noe helt nytt på bakgrunn av et litterært verk. Det å skape noe helt nytt bygger ofte på en individuell inspirasjon, og det vil dermed være vanskelig for læreren å benytte denne fasen i undervisningssammenheng. Denne fasen er ikke det samme som å remediere teksten, men man bruker teksten som inspirasjon til å skape et eget verk (Langer 2017, s. 42).

Det er ikke alle elever som selv automatisk klarer å danne seg forestillingsverdener, eller som selv klarer å komme seg inn i de ulike fasene Langers modell beskriver. Mange elever kan trenge hjelp til å leve seg inn i teksten og skape mentale bilder og forestillinger, men også hjelp til å innta en mer analytisk holdning til teksten når de studerer den på avstand. Læreren må tenke etter hvordan det kan legges til rette for at elevene skal tolke teksten i lys av helheten, fylle tomrom i teksten, samt se til at elevene har mulighet til å bevege seg ut og inn av teksten igjen (Stokke, 2018, s. 244). Lærernes bevissthet rundt Langers faser i litteraturlæsingen kan bidra til bedre oppfølging av elevens lesing, samt være en modell for hvilke spørsmål de kan stille til elevene. Ved at vi danner oss bilder av hvordan den fiktive verden ser ut og det som skjer der, forestiller vi oss hva menneskene i den verden tenker og føler. På den måten kan skjønnlitteraturen også utfordre evnen vår til å forstå andre mennesker. Dette kaller Stokke (2018) mentalisering, som betyr at man evner å sette seg inn i andre menneskers tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. I skolens arbeid med mentalisering er det viktig at elevene får mulighet til å sette ord på tankene de har, og at de også får møte andre elevers forestillinger. Litteratursamtaler legger veldig godt til rette for

slike samtaler (Stokke, 2018, s. 248-249). Ved å leve seg inn i andre menneskers livssituasjon kan man også få en større medfølelse og medmenneskelighet, at vi har vilje og evne til å sette oss inn i andres sted er en viktig forutsetning for demokrati (Stokke, 2018, s. 256). Når elevene forsøker å svare på spørsmålene læreren stiller i samtalen, aktiverer de sin litterære leseferdighet for å etablere og bygge ut en forestillingsverden. Dialogen er en konkretisering av hva vi gjør når vi aktiverer den litterære leseferdigheten vår, som er det viktigste redskapet for å komme inn i fortellingen. Vi viser helt konkret hvordan vi relaterer oss til litteraturen og er kanskje den mest effektive modelleringen for å etablere en forestillingsverden (Hennig, 2012 s. 227).

2.3 Litterær kompetanse

Som nevnt i kapittel 1.2 er det Hennigs definisjon på litterær kompetanse vi har lagt til grunn for modellen. Vi mener elevene besitter en kompetanse som modellen skal bidra til å videreutvikle. Hennigs definisjon ligger nært opp til begrepet literacy, som er fellesbetegnelsen for de mangfoldige tekstkompetansene, og omhandler det å mestre ulike diskurser, ulike lese- og skriveferdigheter. Gjennom arbeid med literacy utarbeider vi oss strategier som kan brukes i andre kontekster. Det vil si at literacy, i likhet med Hennigs definisjon av litterær kompetanse, handler om mer enn det å beherske lesing og skriving som tekniske ferdigheter. Også begrepet tekstrørlighet kan brukes om det å forstå tekster (Folkeryd et al., 2006; referert i Matre, 2009b, s.234). Det handler om å mestre det å ta i bruk språket på en selvstendig måte, kunne se sammenhenger i språket, knytte tekst og kontekst og å kunne ta i bruk hensiktsmessige strategier i møte med tekster. Hennig (2012) skiller mellom litterær kompetanse og litterære ferdigheter. Kompetansen omhandler alt vi vet og kan om litteratur, mens ferdighetene handler om evnen til å bruke og kommunisere ut denne kompetansen. Læreren kan få tilgang til elevens litterære kompetanse ved å se hvordan han tar den i bruk i transaksjon med en aktuell tekst, og hvordan eleven formidler denne leseresponsen til andre lesere (Hennig, 2012 s. 20).

Lesestimulering kan bidra til å øke den tekniske ferdigheten lesing eller lysten til å lese, mens systematisk arbeid med litterær kompetanse omfatter flere områder innenfor lesing som ferdighet. Litterær kompetanse må læres i samhandling med andre og kan ikke utvikles på egenhånd (Kjelen, 2015). I forskningsprosjektet Literacy Competence as a product of School

Culture (Torel et al, 2002) deles litterær kompetanse inn i tre delkompetanser: *Performanse kompetanse*: evnen til å analysere og uttale seg om litterære tekster, *Konstitusjonell kompetanse*: elevenes evne til å lage fiksjoner, forstått som en medfødt evne, og *Literacy transferkompetanse*: evnen til å koble tekstens innhold til sine egne livserfaringer (Torel, 2002, s. 85; gjengitt i Kjelen, 2015, s. 7). I litteraturarbeid er det performansekompetansen man kan påvirke i størst grad. Dette foregår gjennom innlæring av ulike litterære begreper og analysestrategier, samt gjennom strukturerte samtaler om litterære tekster. Literacy transferkompetanse er en viktig del av en helhetlig litterær kompetanse, og er et utgangspunkt for forståelse. Ved å sette ord på egne oppdagelser i teksten, argumentere for sine tolkninger, lytte til andres oppdagelser og refleksjoner over tid, stimuleres elevenes litterære kompetanse (Aasen, 2019).

Litterær kompetanse, literacy og tekstrørighet kan dermed beskrives som en utvidet tekstforståelse, en kompetanse til å samtale om tekster på ulike måter. Det innebærer at en både er i stand til å snakke om teksten ut fra et metaperspektiv, altså kommentere ordbruk, samtale om tekststrukturen og innholdet, og at en har kompetanse på å snakke om hvordan teksten gir assosiasjoner til egne tanker og erfaringer. En litterær kompetent elev evner også å diskutere og reflektere over hva tekstens formål er og hvordan den relaterer seg til mottakeren. For en elev med liten litterær kompetanse vil ikke teksten formidle annet enn det konkrete som sees eller leses. Gjennom samtaler om tekster utvikles elevenes kompetanse innenfor faget.

2.4 Erfaringsbasert og analytisk tilnærming

I artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» (2014) ser Kari Anne Rødnes på forskningen som finnes rundt arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet. Rødnes' sammenfatning av forskningen viser at det primært benyttes to tradisjonelle tilnærminger på litterært arbeid på skolen: erfaringsbasert- og analytisk tilnærming. Resultater fra studiet tyder på at det er de erfaringsbaserte inngangene til litteraturarbeidet som benyttes mest i skolen. Litteraturundervisningen og de litterære samtalerne i de nordiske klasserommene er ikke litterære eller tekstbaserte, men er i beste fall samtaler om hva ord i teksten betyr og om elevenes private assosiasjoner. Denne observasjonen støttes av mange andre studier. Forskere mener det legges for stor vekt på de

private opplevelsene i møte med litteraturen og mindre vekt på å føre elevene inn i litterære konvensjoner hvor de får en mer begrepsorientert forståelse av litteratur (Kjelen, 2015, s. 15).

Ved erfaringsbaserte tilnærminger til teksten settes leseren i forgrunnen og skal i arbeidet med å forstå teksten benytte egne erfaringer og knytte tråder til eget liv. Rødnes (2014) mener leseren kan bli mer motivert til å arbeide videre med teksten når de selv får være i fokus, og kan tolke teksten ut fra sitt personlige møte. Kritikken mot denne tilnærmingen handler om at elevene i for stor grad bruker eget liv og erfaringer i møte med teksten, og dermed får vanskeligheter med å få øye på tekstens budskap. Deres subjektive erfaringer overskygger andre perspektiver og flytter fokus fra den litterære teksten til elevenes egne fortolkende og erfaringsnære relasjoner (Rødnes, 2014, s. 4).

En erfaringsbasert tilnærming gjør teksten tilgjengelig for eleven, men som forskningen viser har eleven også behov for et språk og redskaper til å snakke om teksten med. For at eleven skal se det faglige innholdet i teksten og utvikle seg som litterær leser, må analytiske innganger til teksten benyttes. Det er behov for en systematisk opplæring knyttet til litteraturarbeidet for at elevene skal tørre å bevege seg utover området de er komfortable med og dermed få utviklet sin litterære kompetanse (Rødnes, 2014, s. 7). For å kunne gå inn i analytiske lesninger, er analytisk språk et helt sentralt verktøy. I litteraturarbeid vektlegger ofte læreren fakta om teksten. En slik tilnærming skal styrke elevenes ferdigheter og kunnskaper om faget. Elevene selv viser derimot mer engasjement for arbeidet hvis de får nærme seg teksten ved å ta i bruk analytisk metode. Samtidig viser flere skandinaviske studier at for stort fokus på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem. En inngang som fokuserer på slik tekstkunnskap engasjerer elevene i liten grad. En mye fremført kritikk av analytiske arbeidsmåter er at de kan stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli til avkrysnings skjema (Rødnes, 2014, s. 7).

Det er først når elevens verden og skolens tekstverden settes i dialog at eleven kan oppleve både en tolkende og engasjerende leseopplevelse (Rødnes, 2014, s. 9). Derfor er det nødvendig at elevene gjøres kjent med ulike måter å møte tekster på. Ved å ta utgangspunkt i noen analyseverktøy, kan elevenes tolkningskompetanse øke gjennom å bli bevisst på dem. Det kan for eksempel være å fokusere på fargebruk, tegneteknikker eller perspektiv i bildene, eller ordbruk, intertekstualitet eller tomrom i teksten (Ommundsen, 2018, s. 168). Elevene må få utviklet et fagspesifikt språk for å snakke om tekst, og dermed ha analytiske redskaper til

å gjøre de litterære samtaler faglig. Målet er ikke å finne en bestemt forståelse, men ved en analytisk inngang hjelpe elevene til å forankre tolkningene tydeligere i teksten, samt utvikle et metaspråk til å snakke om teksten. Personlige innganger til teksten skaper engasjement, mens analytiske innganger hjelper elevens tekstkompetanse videre. Derfor er begge inngangene viktig å ha med i et undervisningsforløp der tanken er å øke elevenes litterære kompetanse.

2.4.1 Efferent og estetiske arbeidsmåter

Rosenblatt (1995) skiller mellom efferent og estetisk lesing. En som leser efferent, leser for å få med seg innholdet i teksten uten å legge merke til språket eller tekstens estetiske kvaliteter. En estetisk lese måte leser med blick for tekstens litterære kvaliteter hvor leseren merker seg språklige skildringer samt godt formulerte refleksjoner. Åsmund Hennig (2017) hevder den efferente lese måten dominerer nesten fullstendig i skolen, og at dette får følger for litteraturundervisningen. Når man benytter en lese måte som er tilpasset informasjonshenting i litteraturfaget, blir det ikke morsomt å lese (Hennig, 2017, s. 112). Dette finner vi igjen i Rosenblatts syn: det blir lagt for lite vekt på de estetiske lese måtene i undervisningen. Hun hevder at det er det sanselige, assosiative og følelsesmessige ved den litterære lesingen som bør prioriteres, foran den mer teoretiske og begrepsorienterte tilnærmingen (Kjelen, 2015, s.3). Lesingen blir upersonlig om den estetiske dimensjonen holdes tilbake. Norskfaget er et estetisk fag og dermed må den benytte de samme læringsprosessene som andre estetiske fag. Den estetiske lese måten kan være en døråpner for mange elever. Dette kan gi forløsende tekst erfaringer som blir vendepunktet for elevene og de får erfare at litteraturen berører dem (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329; Skarðhamar, 2011; Rødnes, 2014).

2.4.2 Bildeboken som verktøy for utvikling av litterær kompetanse

Multimodalitet er rådende i dagens mangfoldige tekstkultur både digitalt og i papirform, og det blir derfor stadig viktigere at elevene tilegner seg visuell og bred multimodal tekstkompetanse (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 108). Bildeboken er en multimodal tekst som inneholder verbaltekst og bilde/illustrasjoner. Disse modalitetene har ulike funksjoner. Bildene gir oss best informasjon om hvordan en person ser ut, skaper nærhet til leseren gjennom ansiktsuttrykk og blick, og gir et tydeligere bilde av miljøet. Verbalteksten gir oss

informasjon om handlingen, hvem personene er, hva de sier og hvorfor dette er viktig (Engebretsen, 2010, s. 24). Bildeboken forutsetter derfor at leseren har en visuell tekstkompetanse, det vil si at han har evnen til å lese, forstå og tolke bilder. For å forstå helheten i fortellingen må ikonoteksten leses, med andre ord fortellingen som bildet og verbalteksten forteller samlet sett (Ommundsen, 2018, s. 153). Ved å benytte litterær samtale i tilknytning til høytlesing av felles bok i klasserommet, kan læreren forsikre seg om at elevene blir bevisste på samspillet mellom modalitetene (Larsen, Wicklund & Sørensen, 2018). For å øke elevenes fortolkningskompetanse kan man også i tekstsamtalen ta utgangspunkt i analyseverktøy som kan bevisstgjøre elevene på virkemidler forfattere av bildebøker benytter, herunder fargebruk, tegneteknikker, verdiperspektivering m.m. I følge Rhedin, som er bildebokforsker, trener barnet sin «lyssnar och betraktarkompetens» når de lytter til høytlesning av bildebok samtidig som de har tilgang til bildene. Gjennom høytlesingen får barna tilgang til verbalspråket uavhengig av kodekompetanse i lesing, samtidig som bildene oppleves direkte, uten å gå gjennom en voksen leser (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 114).

2.5 Litteratursamtalen

Samtaler om litteratur kan forstås som en særegen arbeidsform med undersøkelse av teksten som formål. Den litterære samtalen innebærer en utforskende diskusjon omkring en tekst som baserer seg på leseopplevelser og nærlesing. Elevene trenger både undervisning, modellering og trening i å forstå hva en litterær samtale går ut på og hvordan de skal gjennomføre den (Hennig, 2012 s. 121). Den litterære samtalen er særlig gunstig for elever som sliter med lesing og skriving. De får tilgang til nye kunnskapsdomener og tilegner seg bredere tekstkunnskap gjennom samtalen, noe som gir støtte til videre utvikling av lesing og skriving. Arbeid med å utvikle litterær kompetanse hos elever minsker risikoen for at kløfta mellom elevgrupper med ulik sosial og kulturell bakgrunn øker. Gode og åpne samtaler styrker forutsetningene for å lese tekst som krever mer enn overflateforståelse (Matre, 2009b, s. 235).

Å lese og samtale om bøker kan både styrke elevenes identitet og utvikle empati og forståelse for andres situasjon (Ommundsen, 2018, s. 168). Elevens reaksjoner, observasjoner, refleksjoner og spørsmål til teksten skal prege samtalen og lærerens oppgave er å være lyttende, spørrende og oppsummerende (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Elevene må føle at deres utsagn blir tatt på alvor. Læreren må følge opp innspill med *opptak* og *høy verdsetting*

(Dysthe, 1993; i Skarðhamar, 2011, s. 80). Med opptak menes å stille videre spørsmål basert på elevens respons, mens høy verdsetting betyr at læreren bekrefter elevens utsagn. Slike responser fra læreren kan gi eleven mestringsfølelse og motivasjon for videre litterær utfordring. Når læreren setter pris på elevene som meningsprodusenter i et felles tolkningsarbeid, erfarer de at alle kan bidra til at tekstene åpner seg. Albert Bandura (1997) mener forventning om mestring har betydning for både motivasjon og atferd, hvor stor innsats vi yter og hvilken utholdenhet vi har. Mestringsforventningen styres ut fra tidligere erfaring av mestring eller ved å observere andre elever mestre noe. Dette styrer videre hvilke oppgaver vi velger, eller om vi velger bort noe (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.143). Bandura mener læreren kan bidra til elevens mestringsforventninger ved å gi elevene oppgaver i sin proksimale utviklingszone og være oppmuntrende og støttende. På den måten kan elevene få autentiske mestringserfaringer som er en av hovedkildene til forventning om mestring og dermed har stor betydning for motivasjon og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118).

Gjennom en litterær samtale skal læreren stille autentiske spørsmål der målet ikke er å kontrollere om eleven har fått med seg innholdet, men få elevene til å tenke og reflektere ved hjelp av spørsmålene (Hoem, 2014). Spørsmålene kan fungere som et stillas for å komme dypere inn i teksten. Det å bygge et støttende stillas rundt eleven er forankret i den sosiokulturelle læringsteorien der Jerome Bruner og Lev Vygotsky er sentrale teoretikere og bidragsytere. I følge Vygotskys teori blir læring sett på som en sosial-kognitiv prosess der eleven konstruerer kunnskap i et sosialt fellesskap med språket som et viktig verktøy. Gjennom interaksjon med andre, skapes en ny kontekst og nye tenkemåter. Hvis eleven kun får oppgaver som ikke gir utfordring, vil eleven bli værende i sin aktuelle utviklingszone og ikke bevege seg videre. Ved hjelp av det Bruner kaller *stillas*, får eleven støtte til å nå sin proksimale utviklingszone. Stillaset bygges som et kognitivt reisverk i et sosiokulturelt læringsmiljø, der elevene bidrar til hverandres læring (Solerød, 2013 s. 84). Gjennom lærerens spørsmål og elevenes deltakelse i et sosialt fellesskap skapes strukturer, begreper og kategorier. Dette gir forutsetning for at elevene skal nå sin proksimale utviklingszone. Stillaset gir trygghet og utfordring på en gang, noe som gir eleven noe å strekke seg etter, men samtidig gir støtte, og bidrar dermed til mestringsfølelse og motivasjon for videre arbeid.

Som hjelp til lærers planlegging av den litterære samtalen har Anne Karin Skarðhamar (2011) utviklet tre spørsmålskategorier: *identifikasjonsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *overføringsspørsmål*. Hensikten med identifikasjonsspørsmålene er at de skal skape et

bånd og en relasjon mellom leseren og teksten. Refleksjonsspørsmålene har til hensikt å gå dypere inn i litteraturen og få eleven til å reflektere over innholdet, komposisjonen og språket. Spørsmålene kan åpne teksten på både innholds- og språkplanet. Hensikten med overførings-spørsmålene er å se teksten i lys av eget liv (Skarðhamar, 2011, s. 82-83). Sammenligner vi Skarðhamars identifikasjons-spørsmål med Langers modell om forestillingsverdener, ser vi at disse tilnærmer seg litteraturen på samme måte. Vi stiller identifikasjonsspørsmål når vi oppholder oss i Langers forestillingsverdener 1 og 2. Når vi skal inn i teksten og når vi oppholder oss i den må vi identifisere oss med handlingen og personene. Vi bruker disse spørsmålene til å bli kjent med fortellingen. Når vi går ut av teksten for å reflektere over det vi vet, altså når vi er i forestillingsverden 3, stiller vi refleksjonsspørsmål. Til slutt ønsker vi å finne ut hva teksten har å si for vårt eget liv ved å objektivere den og innta et analytisk perspektiv. Til dette bruker vi overføringsspørsmål.

De litterære samtaler skjer helst ved dialogisk lesing. I den dialogiske lesingen foregår litteratursamtalen parallelt med høytlesingen, og innebærer at elevene kommenterer eller på en annen måte synliggjør at de liker, ler av eller undrer seg over tekstinholdet (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Høytlesing som metode har mange fordeler. Elevene får tilgang til bøker de ikke ville valgt selv eller ikke har nok kompetanse til å lese selv, de får gode opplevelser sammen med andre barn, i tillegg til mye skriftspråkstimulering (Traavik, 2013, s. 42). Andre fordeler er at det gir alle elever lik tilgang til teksten, uavhengig av tekniske leseferdigheter og bidrar til å hjelpe elevene til å forstå hva lesing er og hvordan det gjøres, noe som kan stimulere leseutviklingen. Gjennom høytlesing kan læreren ved hjelp av stemmebruk, intonasjon og kroppslige gester formidle spenning, undring, alvor, humor og ironi. Samtidig gir selve leseøkta gode opplevelser, nærhet, kontakt og sjanse til å møte litteratur som kunstform. Dermed gir den et helt annet utgangspunkt enn om elevene skulle lest på egenhånd. Læreren må samtidig være oppmerksom på at høytlesing kan gi elevene et delvis «tygget måltid» gjennom lærerens tolkning av forfatterens virkemidler. (Hennig, 2017, s. 160). Den litterære samtalen har også overføring til lesing i alle fag. Den øver opp elevene til å lese mellom linjene og til å sette deler sammen til en helhet slik at det gir mening.

2.6 Åpne teksten

I følge Skaftun og Michelsen (2017) innebærer det å åpne teksten det samme som å åpne opp for å finne veier inn til tekster som byr på litt motstand. Etter deres syn stivner litteraturarbeidet i skolen ofte til en praksis hvor læreren sitter på fasiten, og elevene skal finne lærerens tolkning. De mener en praksis hvor det å åpne opp tekster for at elevene kan utarbeide sine egne forståelser, kan gi muligheter for engasjement og faglig utvikling. Elevene trenger å møte ulike tekster og få øvelsen på å åpne dem. Gjennom å legge til rette for at elevgruppen kan verbalisere den emosjonelle responsen, kan læreren være med på å gi samtalen en faglig relevant retning, og styre fortolkningsfellesskapet i klasserommet (Sørhaug, 2018). Ved å samtale om ulike temaer i klasserommet, kan elevene få større forståelse for samfunnet de er en del av. Dette bidrar til å ruste elevene til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I skjønnlitterære tekster er det mye som ikke er direkte beskrevet. Wolfgang Iser (1975) mener det potensielt finnes en mening i alle litterære verk som det er opp til leseren å fylle, såkalte tomrom i teksten. Tomrommene er åpne og tvetydige og aktiverer leserne til å selv legge inn sin mening slik de forstår teksten. Iser (1972, s.287) sammenlikner det med å se på en stjernehimmel. Selv om to personer ser den samme himmelen, vil de skape ulike stjernebilder ved at de trekker opp tenkte streker mellom stjernene. Leseren vil fylle tomrommene med det han har med seg inn i teksten, leserens disposisjoner, som for eksempel alder, fantasi, utdanning og teksterfaring. Disposisjonene vil ha betydning for hvordan vi forstår teksten (Ulland & Håland, 2014, s. 242). Iser tilhører det resepsjonsetiske perspektivet, som innebærer en aktiv leserrolle. Han er opptatt av leserens mening i møte med teksten, men mener samtidig at teksten har strukturer som både åpner og begrenser hvilke muligheter leseren kan se i teksten. Mange av disse føringene finner vi i litteraturens bildespråk. Leseren vil forsøke å fylle ut tomrommene ved å bygge på argumenter for ulike tolkninger som finnes i teksten, ved å stille spørsmål og fremsette hypoteser om mulige tolkningsalternativer. Noen ganger vil leseren fokusere på detaljer, andre ganger på helheten. Andre ganger vil leseren forsøke å finne ut hva teksten handler om (Iser, 1972, s. 279).

Målet med litteratursamtalen er at lærer og elev sammen skal skape *fellesteksten*. I klasserommet skapes fellesteksten i møtet med lærerteksten og elevteksten. *Lærerteksten* er lærerens forståelse av innholdet i teksten, og blir bygget på bakgrunn av egne disposisjoner,

som faglig kompetanse, alder og erfaring i den litterære verden. *Elevt teksten* er elevenes forståelse av innholdet i teksten som de bygger ut fra sin kompetanse og erfaring.

Fellesteksten betyr ikke at det må være en felles forståelse, men forståelsene må være tuftet i teksten. Hvis lærerteksten blir for dominerende i samtalen, skjer ingen læring hos elevene. Læreren må være åpen for å se nye muligheter og nye perspektiver i teksten og må slippe til elevens opplevelse og tanker. Målet er å utvikle en undervisning som kan hjelpe elevene til å ta ordet og stole på seg selv og sin tolkning av teksten (Bjørkeng, 2009, s. 305-306).

Læreren må dermed ha en viss faglig trygghet om litteratur og litteratursamtaler for å være i stand til å danne en fellestekst sammen med elevene. Gjennom lytting, høy verdsetting og opptak blir elevenes respons og meninger verdsatt som bidragsyttere i samtalen. Læreren bruker samtidig sin litterære kompetanse til å gi samtalen et faglig mål og vise retning og føre den framover. Underforstått betyr det at læreren må ha kompetanse i å vurdere hvilke elevinnspill som skal følges opp og være bevisst på hvilken retning samtalen skal ta. Samtidig må læreren la elevene være med på å bestemme retningen (Matre, 2009b, s. 222). Å benytte klassesamtale som metode med formålet om å åpne teksten for elevene, har også blitt kritisert. Kritikken går ut på at for å fremme leselyst hos elever, bør de få være i fred med teksten sin, og at leseopplevelsen kan ødelegges ved å stoppe opp i teksten og samtale om den. Et annet kritisk argument er at en fagperson har innsikt og metoder for å behandle tekst, og kan dermed frata elevene muligheten til å selv gå inn i teksten og åpne den opp for seg selv. Hvordan læreren går fram for å åpne samtalen vil dermed være avgjørende. En lukket litterær samtale fokuserer på spørsmål - svar, hvor målet er å kontrollere kunnskap, mens en åpen samtale tar utgangspunkt i at eleven er en reell dialogpartner. Gjennom dialogen oppstår det refleksjon, undring og konstruksjon av kunnskap hos eleven. Det er i disse samtalerne fellesteksten vokser fram (Bjørkeng, 2009, s. 304-305). Det er nettopp når det legges til rette for slik samhandling at elevene får mulighet til å utforske emner som betyr noe for deres eget liv. Elevene interagerer i et fellesskap der deres ideer kan stimulere til nye innsikter og nye muligheter. Litteratur har dermed en viktig rolle både i menneskelig utvikling og elevenes kognitive utvikling (Langer, 2017, s. 87). For å bli glad i å lese, må man slippe til de personlige lesemåtene. Læreren må gi elevene mulighetsrom ved å selv trekke seg litt tilbake og slippe litt av kontrollen. Elevene blir dermed mer ansvarliggjort og aktivisert i arbeidet med å oppdage teksten og forstå den (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163).

3.0 Modell - utarbeidelse og endringer

I dette kapitlet vil vi beskrive modellen vår. Vår opprinnelige modell var den som ble benyttet i aksjonsforskningen. Vi forklarer her prosessen rundt hvordan vi utviklet modellen. Vi forklarer også kort prosessen fra vår opprinnelige modell til vår endelige modell.

3.1 Vår opprinnelige modell

I søken etter gode metoder for arbeid med skjønnlitteratur på småtrinnet, fant vi ingen verktøy som dekker det fagspesifikke arbeidet med å lese en tekst for tekstens egen del. Det fokuseres først og fremst på begynneropplæringen de første årene, og videre på å øve på denne kompetansen på 3. og 4. trinn. Lesestrategiene som benyttes handler i hovedsak om å få overblikk over teksten, tenke gjennom hva den handler om før lesing, eller hente ut informasjon i teksten i etterkant. Lesestrategier kan være nyttige verktøy for elevene, men de fokuserer ikke på selve innholdet i teksten eller på den estetiske og analytiske tilnærmingen. Vi ønsket derfor å lage et verktøy som vi selv kan benytte i vårt arbeid som lærere, og har utarbeidet modellen på en slik måte at det skal være gjennomførbart for alle lærere å arbeide med en skjønnlitterær bok ut fra modellens prinsipper. Siden modellen i hovedsak er laget for bruk på småtrinnet, har vi som utgangspunkt laget den for bildebøker. Modellen kan samtidig med små grep tilpasses andre sjangere eller klassetrinn ved at læreren selv velger bort eller legger til spørsmål.

Modellen vår har lagt opp til læringsaktiviteter hvor elevene selv skal være aktivt deltakende i en sosial setting med språket som et viktig verktøy. Det er et mål at alle elevene skal kunne gjøre sine selvstendige refleksjoner omkring tekstene og leseprosessen, samtidig som det legges stor vekt på å utvikle et fellesskap rundt lesingen i elevgruppa. Modellen vår er laget på bakgrunn av en grunnmodell (se 1.3.1). Grunnmodellen var tilpasset til bruk på ungdomsskolen og vi var derfor nødt til å gjøre en del tilpasninger for å få den til å fungere for småtrinnet. Modellen benytter IGP-metoden (individuell-gruppe-plenum), hvor elevene veksler mellom å lese/lytte til teksten, reflektere over den individuelt, dele leseopplevelsene med medelever i liten gruppe, så i plenum. Dette fører til at alle elevene er i aktivitet, og det er ikke mulighet for å snike seg bort eller lene seg på andre. Samtidig blir man ikke overlatt helt til seg selv, men kan lytte og samtale med andre om leseopplevelsen. Elevene jobber i

samme pargruppen gjennom hele forløpet, og når de skal arbeide i grupper slås to og to pargrupper sammen slik at elevene opplever trygghet og kontinuitet gjennom hele prosessen. Formålet med modellen er at lærere skal kunne bruke den som et verktøy i sitt arbeid med skjønnlitteratur, der målet er at elevene skal tilnærme seg teksten på en annen måte enn de er vant til for derigjennom å øke sin litterære kompetanse. I samspill med medelever skal de benytte en mer analytisk og tolkende tilnærming for å forstå innholdet og budskapet i en litterær tekst.

Som nevnt innledningsvis ønsket vi å teste modellen i klasserommet gjennom en aksjonsforskning. Gjennom våre ulike kompetanser som forskere og lærer kunne vi sammen utvikle verktøyet til det beste for elevenes læring. Vi laget modellen i et skjema med hva, hvordan og hvorfor, for å gjøre det mest mulig oversiktlig for læreren som skal benytte den. Læreren må selv tilpasse modellen til elevgruppen sin.

Hva	Hvordan	Hvorfor
Før lesingen <i>Pargrupper</i>	<ul style="list-style-type: none"> Se på forsiden sammen, lese tittelen og teksten på baksiden. Samtale om hva forsiden og tittel forteller om hva boka handler om. Hva legger elevene merke til på bildet? 	<ul style="list-style-type: none"> Øke forventningen til boka Ved å jobbe sammen to og to har elevene alltid noe å dele tankene sine med.
Lese/ lyttetid <i>Pargrupper</i> Ikke ha for lange lesestopp	<ul style="list-style-type: none"> Høytlesning med lesestopp Lærer setter seg inn i boka og handlingen på forhånd for å kunne plukke ut steder det vil være naturlig å stoppe. Stille spørsmål til elevene: «Hva legger dere merke til i teksten?» «Hva legger dere merke til i bildene?» «Hvilke ord legger du merke til på denne siden?» «Hva tror dere det betyr?» «Hvilket inntrykk har dere av...?» «Hva tror dere han kommer til å velge?» «Hva tror dere kommer til å skje?» Elevene sitter sammen i par og samtaler om spørsmålene sammen før de svarer i plenum. Uthevede spørsmål kan gjerne svares på skriftlig 	Elevene får tid til å samle seg om teksten, sette ord på hva de tenker underveis
Tenketid <i>Individuelt, så pargruppe</i>	<ul style="list-style-type: none"> Personlig tilnærming til teksten, ta stilling til boka Likte den/ likte den ikke. Hvorfor / hvorfor ikke? Begrunnelse Hva var mest spennende? 	Hver enkelt elev må ta stilling til boka og tenke gjennom hvordan boka påvirker dem personlig
Samtaletid <i>Plenum</i>	<ul style="list-style-type: none"> Elevene deler det de fant ut i tenketid-delen 	Elevene får ta del i hverandres tanker og meninger. Det kan bidra til at de åpner teksten for hverandre og få dem til å se teksten i et nytt lys.
Skriv etid <i>Grupper</i>	<ul style="list-style-type: none"> Elevene jobber med skjema med spørsmål knyttet til boka der de skal kartlegge hovedpersonens egenskaper og karaktertrekk 	Elevene får systematisert tankene sine og får flere å diskutere de med.
Responstid <i>Plenum</i>	<ul style="list-style-type: none"> Litterær samtale i hel klasse 	Kan også utvides med en estetisk metode som dramatisering eller visuelt uttrykk

Figur 1: Vår opprinnelige modell

3.2 «Hva er det med pappa?»

Da vi skulle finne en bok til aksjonen vår, ønsket forskningsdeltakeren at vi skulle plukke ut boken hun skulle lese. Bildeboken vi benyttet heter «Hva er det med pappa?» skrevet av Constance Ørbeck-Nilssen og illustrert av Hilde Hodnefjeld, og handler om Kasper som prøver å unngå en samtale foreldrene ønsker å ha med han. Teksten i boka er som en liten novelle. Vi aner at det er noe vanskelig som skal sies, og at leken på gulvet er et uttrykk for Kaspers strategi i møte med dette (Ørbeck-Nilssen, 2016). Bakgrunnen for vårt valg var at denne bildeboken er en utvidende bildebok, hvor bilde og verbaltekst gjensidig er avhengige av hverandre og vi må lese ikonoteksten for å få med oss hele innholdet. Boken inneholder mange tomrom og forfatteren bruker mange ulike virkemidler i teksten som har betydning for tolkningen.

3.3 Utvikling av modell til endelig modell

Forskningsdeltakeren brukte vår opprinnelige modell i aksjonen. Etter aksjonen så vi behov for å gjøre endringer på modellen. Endringene ble gjort på bakgrunn av tilbakemeldingene fra forskningsdeltakeren, samt våre egne observasjoner og refleksjoner underveis i aksjonen. Vi endret ikke noe på hovedinnholdet i modellen, men forbedringene skulle gjøre modellen mer praktisk i bruk for læreren. Ved å sette spørsmålene inn i Judith Langers (2017) fire forestillingsverdener, kan det gjøre læreren mer bevisst på hvor de er i lesingen til enhver tid og hvilket fokusområde en skal ha i lesingen. Vi har i tillegg laget flere spørsmål innenfor de ulike kategoriene som en støtte til læreren. Disse spørsmålene er laget med tanke på hva det vil være naturlig å undersøke i de ulike forestillingsverdenene. Alle spørsmålene vil være aktuelle for alle tekster som benyttes, og må derfor tilpasses hver enkelt bok eller tekst. Modellen vår ser nå slik ut:

	Å være utenfor på veg inn	Å være i og bevege seg gjennom	Å stige ut og tenke over hva en vet	Å stige ut og objektivere leseopplevelsen
Hva	Se på forsiden sammen Lese tittel og baksidetekst	Høytlesning med lesetopp. Antall lesestopp etter hvor det vil være naturlig å samtale om tekst eller bilde.	Refleksjonssamtale Umiddelbart etter lesing	Etterarbeid. Kan kombineres med skriftlige oppgaver, produksjon av egen tekst, lage bilde eller en annen visuell uttrykksform
Hvordan	Lærer stiller spørsmål Parsamtaler Plenum	Lærer stiller spørsmål Bygge videre på elevenes svar Parsamtaler Plenum	Lærer stiller spørsmål Parsamtaler Grupper Plenum	Lærer stiller spørsmål Parsamtaler Grupper Plenum Individuelt
Spørsmål	Hva ser du på bildet? Hva legger du merke til på bildet? Hva tror du boka handler om? Hva forteller tittelen og det vi får vite om hva vi kommer til å få høre? Hva tenker du på når du hører tittelen? Hva tenker du på når du hører teksten på baksida?	Hva legger du merke til i teksten? Hva tror du skjer videre? Hvorfor tror du det kommer til å skje? Hvor i fortellingen synes du det er mest spennende? Hvorfor akkurat her? Hvilke ord legger du merke til? Hva tror du det betyr at disse ordene er brukt? Hvilket inntrykk har du av...? Hva tror du han kommer til å velge? Hva tror du bildet / bildene vil fortelle? Hva tror du det betyr i teksten når det står...?	Hva tror du denne fortellingen vil fortelle deg? Er denne fortellingen morsom/spennende/trist/rar osv? Hvorfor? Ble du sint på/glad i/redd for/ syntes synd på noen av personene? Minner denne teksten deg om noe du har opplevd? Hvorfor tror du at personen X sier/handler/tenker slik?	Hvorfor tror du denne teksten er skrevet/laget akkurat slik? Er det noe du legger spesielt merke til med språket i fortellingen? Minner dette deg om du har lest/hørt/sett tidligere? Hvorfor tror du disse bildene er i boka? Kan vi fremstille denne fortellingen i et bilde/skuespill/egen tekst?
Hvorfor	Øke forventningen Prøve å danne seg forestillinger om hva boka kommer til å handle om	Danne seg forestillinger under lesingen, danne indre bilder. Koble nye opplysninger til det en allerede har lest. Reflektere over karakterenes tanker og handlinger. Forestillingen veksle mellom helhet og del. Danne hypoteser om hva som vil skje videre i teksten.	Lage forestillinger ved å koble teksten til noe kjent. Kan være knyttet til tematikk eller kunnskaper en har om verden.	Distanserer seg fra teksten og søker å se tekst og bilder i et mer analytisk perspektiv. Koble teksten til andre tekster en har lest, eller se forfatterens håndverk og måter å skrive og bruke bilder på

Figur 2: Vår endelige modell

4.0 Metode

I dette kapitlet vil vi vise til og begrunne de metodiske valgene vi har gjort i de ulike fasene av vårt forskningsarbeid. Først gjør vi rede for kvalitativ forskning samt vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Så vil vi redegjøre for vår fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming, og hvordan vi ved hjelp av aksjonsforskning benyttet observasjon og intervju som metode for datainnsamlingen. Vi beskriver og begrunner vårt utvalg, samt gjennomføringen av datainnsamlingen før vi avslutter kapitlet med å gjøre rede for vår analysestrategi.

4.1 Kvalitativ metode og vårt vitenskapsteoretiske ståsted.

I vår forskning benyttet vi en kvalitativ metode hvor målet er at intervjupersonens opplevelser skal være i fokus og at det skal være et nært samarbeidsforhold mellom forsker og intervjuperson. I all hovedsak gjennomføres kvalitativ forskning for å forstå intervjupersonens perspektiv, og er rettet mot intervjupersonens hverdag i en naturlig kontekst (Kvale & Brinkmann, 2017; Postholm, 2017). I studiet vårt hvor målet var å utarbeide et verktøy for læreren i litteraturarbeid i småskolen ønsket vi å teste ut modellen gjennom en aksjonsforskning med en lærer som forskningsdeltaker. Under utprøvelsen av modellen ville vi forsøke å belyse forskningsdeltakerens opplevelse og erfaring med verktøyet gjennom observasjon og intervju.

Forskerblikket vårt er farget av vårt teoretiske ståsted, og vil dermed både påvirke spørsmålene som blir stilt, metoden som er valgt og hvordan materialet blir samlet inn, analysert og tolket (Postholm, 2017, s. 17). En forsker vil alltid nærme seg forskningen med utgangspunkt i sitt eget verdenssyn og dette settet av antakelser vil være styrende for forskningen og gi uttrykk for både forståelse og utgangspunkt for forskningen (Postholm, 2017, s.17). Vårt vitenskapelige ståsted befinner seg innenfor konstruktivismen, hvor mennesket betraktes som aktivt handlende og ansvarlig (Postholm, 2017, s.21). Individuer søker forståelse i den verden de lever og jobber i, og utvikler subjektive betydninger av sine opplevelser. Vi ønsker i vår forskning å se etter kompleksiteten i synspunkter fremfor å begrense de i noen få kategorier. Målet med forskningen er å stole mest mulig på forskningsdeltakerens syn på situasjonen som studeres, men vi er klar over at vår teoretiske innsikt og erfaringsbakgrunn vil gjøre seg gjeldende under hele prosessen.

I følge Postholm (2017) dreier epistemologi i kvalitativ forskning seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Et grunnleggende utgangspunkt er en anerkjennelse av at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av den som forsker på den. Forskerens oppgave er å frembringe kunnskapen om denne virkeligheten (Postholm, 2018, s. 45). Gjennom et nært samarbeid mellom oss som forskere og forskningsdeltakeren vår kan vi komme til en overensstemmelse om hvilken kunnskap om virkeligheten i denne settingen som er felles. Det grunnleggende perspektivet styres ut fra ontologien, eller læren om tingenes eksistens. I ontologien legges det vekt på det som kan observeres, hva som kan bli kjent for mennesker, mens det i epistemologien legges vekt på hvordan dette (observerbare) påvirker omgivelsene (Postholm, 2017, s. 34). Ontologi dreier seg altså om hvordan vi er i verden mens epistemologi dreier seg om hvordan vi skaper kunnskap ut fra denne verdenen. Gjennom studiet vårt kan vi ved å være bevisst vår forforståelse for feltet forsøke å gi konkrete observasjoner av det som foregår i klasserommet, samt vi kan beskrive rammene og verktøyet som blir brukt.

4.2 Fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming

I vår forskning forsøker vi å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2017) gjør forskningen vår fenomenologisk. En fenomenologisk metode dreier seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig, der vi beskriver fremfor forklarer eller analyserer. Også Postholm (2017) legger vekt på meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Det er altså ikke forskerens tolkning eller analyse av fenomenet det skal legges vekt på, men enkeltmenneskets opplevelser. Hovedformålet er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en bestemt situasjon eller spesifikk kontekst (Postholm, 2017, s. 43). Gjennom samtaler med forskningsdeltakerne forsøker vi å utforske et spesielt fenomen på en åpen og naiv måte. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet vårt, forsøker vi å finne svar på dette gjennom intervju og observasjon av forskningsdeltakeren. Vårt utgangspunkt er om modellen vi har utarbeidet vil være et anvendelig verktøy til bruk i et klasserom, og gjennom intervju med forskningsdeltakeren vil vi forsøke å finne svar på dette.

Datamaterialet vi innhenter gjennom intervju og observasjon skal gjengis og plasseres i riktig kontekst. Ut fra en fenomenologisk tilnærming skal forskningsdeltakeren være i fokus og gi svar på dens tolkning (Postholm, 2017, s. 41). Vi beveger oss da over på en hermeneutisk tilnærming der vi må prøve å legge bort vår egen tolkning. Samtale, sammen med tekst, spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen hvor formålet er å oppnå en gyldig forståelse for et fenomen. Gjennom hermeneutikken kan vi lære å analysere intervjuene og se forbi her og nå – situasjonen ved å være oppmerksom på at kunnskap om hva andre mennesker sier eller hva det betyr, vil være avhengig av ens egen bakgrunn eller konteksten en er i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

4.3 Aksjonsforskning

Vår studie er gjennomført som en aksjonsforskning som omhandler et forskende partnerskap mellom forsker og forskningsdeltaker. Tiller (1999) skiller mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Aksjonslæring er det lærere og skoleledere selv gjør i sin hverdag for å utvikle og forbedre praksis, mens aksjonsforskning handler om at forskeren gjør forbedringsarbeidet sammen med lærere og ledere i skolen (Tiller, 1999). Som i all annen forskning kreves det produksjon av vitenskapelige tekster, slik at andre kan få tilgang til studiet. I aksjonsforskningsprosessen arbeider forsker nært praksisfeltet, og engasjerer seg i virkelige forhold i praksis. Målet med forskningen er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser. Forskeren nøyer seg ikke bare med å studere situasjonen, men er også med på å endre den (Tiller, 1999).

I et aksjonsforskningsprosjekt forutsettes det vitenskapelig metodisk og teoretisk kunnskap, samt innsikt i praksisfeltet, og kunnskaper om endringsprosesser. Skogen (2018) mener det kan være vanskelig å finne alle disse kompetansene hos en person, derfor forutsettes det teamarbeid (Skogen, 2018, s. 134). Gjennom et forskende partnerskap med en lærer som forskningsdeltaker kan vi ved hjelp av våre ulike kompetanser samarbeide om å utvikle en modell som er faglig og didaktisk begrunnet og som fungerer godt praktisk i klasserommet. Tiller (2004) mener målet med aksjonsforskningen er å fremskaffe og teste ut alternative løsninger til det som eksisterer, spesielt når man ser at dette ikke holder mål (Tiller, 2004, s. 22). Aksjonsforskning er det legitimt å drive bevisst og målrettet påvirkning, noe som er ikke er godtatt i annen forskning (Tiller, 2004, s.18). I vår forskning har vi tatt kontakt med

praksisfeltet og initiert forskningen. Vi nærmet oss praksisfeltet med en formening om at vi kunne bidra til en endring. Vi har legitimt påvirket forskningsdeltakeren ved å presentere modellen sammen med teori som underbygger hvorfor vi mener den bør utprøves i skolen.

Det finnes mange metodologiske og teoretiske variasjoner innenfor aksjonsforskningen. Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) skiller mellom tre typer aksjonsforskning; *teknisk*, *praktisk* og *frigjørende*, der vår forskning går under kategorien teknisk aksjonsforskning (Bjørnsrud, 2005, s. 36). Forskjellen på de ulike kategoriene handler om hvilket formål den skal tjene og hvilken plass teori og praksisutvikling har. I *teknisk aksjonsforskning* er hovedmålet teoriutvikling, forskeren kommer utenfra og definerer problemet samt retningen i prosessen. Forskerne styrer prosessen, der de arbeider ut fra teori og henter empirien fra praksisfeltet hvor lærere sees på som hjelpere. Bakgrunnen for aksjonen ligger i vår egen erfaring fra praksis og jobb i skolen, samt læreres ønske om et verktøy for litteraturarbeid. Gjennom å få testet modellen vi utarbeidet praktisk i skolen sammen med en forskningsdeltaker, kan vi undersøke om dette er et verktøy som kan være til nytte for lærere i småskolen. Gjennom denne aksjonen kan både vi som forskere og læreren som deltaker øke kunnskapen på feltet.

Samarbeidet mellom forsker og deltaker vil kunne medvirke til kompetanseheving hos begge (Skogen, 2018, s. 135). Læreren kan få innsikt i teorien bak modellen vår, mens vi som forskere vil få mer innsikt i praksisfeltet og se modellen vår i bruk. Et av hovedprinsippene i aksjonsforskning er at de som deltar i forsknings- og utviklingsprosessen deler erfaringer som vil ha betydning for videre arbeid. Dette vil i hovedsak skje i refleksjonsfasen. Tillit mellom deltakerne er viktig da dialogen mellom praktiker og forskeren er en nøkkelfaktor i aksjonsforskningen (Tiller, 2004, s. 25). På skolen er primærbrukerne elevene, og det er deres læring som vil være en indikator på kvaliteten i forskningen. Sekundærbrukerne i skolen er lærerne, og Skogen (2004) og Elliot (1991) fokuserer begge på viktigheten av å involvere dem i aksjonsforskningen for på denne måten heve deres kompetanse på feltet. Involvering av lærere kan gi dem et større eierforhold til den nye praksisen samt gi forskeren nye synspunkter og større innsikt. Både Elliot (1991), Skogen (2004) og Tiller (1999, 2004) understreker viktigheten av slike partnerskap mellom forskere, primærbrukere og sekundærbrukere (Skogen, 2018, s. 136). Gjennom aksjonsforskningen vil vi bruke analyse til å vurdere effekten modellen vi har utviklet gir for primær- og sekundærbrukerne. Etter at modellen var prøvd ut gjennom aksjonsforskningen var planen om å gjennomføre en ny aksjon

med den reviderte modellen. Endringene vi hadde gjort på den nye utgaven handlet mest om praktisk tilrettelegging for læreren, ellers var innholdet det samme. På grunn av Covid19-situasjonen ble ikke dette mulig og vi bygger derfor vår analyse på utprøvingen av vår opprinnelige modell.

4.4 Observasjon og intervju

Vi benyttet en triangulerende metode hvor vi innhentet datamateriale ved både observasjon og intervju. Observasjon handler ikke bare om å se, men å benytte alle våre sanser på å oppfatte og forstå. Vi observerer fra vårt ståsted, gjennom våre subjektive individuelle teorier noe som innebærer at våre tidligere erfaringer og opplevelser vil være med på å påvirke det som blir sett (Postholm, 2017, s. 55). En kvalitativ forsker vil studere aktiviteter i sin naturlige setting og undersøkelsesspørsmålene vil styre hvilke temaer som er i fokus under observasjonen (Postholm, 2017, s. 56). Vår rolle i observasjonen er ifølge Gold`s (1958) definisjon *observatør som deltaker* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Det betyr at vi inntar en rolle hvor vi er mest observatør og ikke vil delta i aktiviteten som observeres. Før observasjonen startet tydeliggjorde vi vår rolle for forskningsdeltakeren og elevene i klassen, dette for å unngå misforståelser og rolleblanding.

I kvalitativ forskning kan intervju være et godt redskap å benytte for å utvikle forståelse for praksisfeltet samlet sett. Det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske utgangspunkt, hensikten med forskningen og hvordan intervjuet fortøner seg som datainnsamlingsstrategi (Postholm, 2017, s.68). Vi har gjennomført et semi-strukturert intervju som hadde som målsetting å forstå deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Vi valgte denne intervjuformen fordi den vektlegger deltakerens refleksjonsreise og har ikke som mål å stille spørsmålene i riktig rekkefølge. Postholm (2017) mener denne formen kan føre til at man får tak i informasjon man på forhånd ikke hadde tenkt på. Vi utformet en intervjuguide som skulle sikre at vi under intervjuet med læreren berørte temaene vi ønsket å få belyst. Ut over dette stilte vi oppfølgingsspørsmål underveis slik at vi kunne gå i dybden på ulike temaer og dermed få større innsikt. Fordelen med slike intervju er at de er mer preget av en jevnbyrdig samtale og blir ikke så oppstykket og styrt som et strukturert intervju. I intervjuet skapes kunnskapen i møtet mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. Begge partene forsøker å forstå og oppleve mening i det som blir

sagt, derfor pågår det en kontinuerlig analyse under intervjuet som gjør at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for å gripe og begripe handlingen og tanker som kommer frem i intervjuet. Forskningsdeltakeren vår fikk etter intervjuet lese gjennom materialet og komme med korrigeringer eller utfyllende kommentarer. Forskningsdeltakeren hadde også gjennom hele prosessen mulighet til å trekke tilbake uttalelser fra intervjuet.

4.5 Utvalg

Christoffersen og Johannessen (2012) mener studiets forskningsspørsmål bestemmer hvor mange forskningsdeltakere man trenger til sin studie (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Vår første tanke var å gjennomføre datainnsamlingen på to ulike steder med to forskningsdeltakere. Etter nærmere ettertanke, samt veiledning fra våre veiledere, fant vi sammen ut at tidsrammen og oppgavestørrelsen tilsa at vi fikk nok materiale å bearbeide ved å bare benytte en deltaker. Utvalget begrenset seg selv i og med at vi ønsket å benytte modellen i 3. eller 4. trinn. Dermed var vi på utkikk etter en lærer som var interessert i litteraturundervisning og som kunne tenke seg å delta i dette prosjektet. En hensiktsmessig måte å rekruttere forskningsdeltakere på er å ta formell kontakt innenfor en setting hvor en kan finne potensielle deltakere til prosjektet (Traagard, 2013, s. 61). Vi tok selv kontakt med noen lærere og var heldige og få med en lærer som til daglig er kontaktlærer på 4. trinn. Den aktuelle forskningsdeltakeren ble spurt på bakgrunn av at dette er en lærer som er entusiastisk og engasjert i sitt yrke, en av oss har litt kjennskap til deltakeren fra før. Forskningsdeltakeren fikk raskt god informasjon om prosjektet vårt, samt informasjon om hvordan denne prosessen ville foregå. Så snart modellen var ferdig utarbeidet, sendte vi den til henne slik at hun hadde god tid på å bli sette seg inn i den før gjennomføringen. Vi la også ved en litteraturdidaktisk begrunnelse for vår bakgrunn av metodevalg, og ga læreren muligheter for å tilpasse strukturen på aktivitetene slik at den passet elevgruppen, men at vi ønsket at hun skulle følge modellen ellers.

4.6 Gjennomføring av datainnsamling

Vi gjennomførte observasjonene i timene hvor læreren jobbet ut fra vår modell. Vi observerte elevenes reaksjon på denne arbeidsmåten, elevenes oppmerksomhet og delaktighet samt

lærers gjennomføring. Vi satt bakerst i klasserommet slik at vi var minst mulig til forstyrrelser både for lærer og elever. Samtidig hadde vi god oversikt over elever og lærer, og kunne observere klasseaktiviteten fra en vinkel hvor vi både hørte elevenes muntlige bidrag og så deres ansiktsuttrykk og kroppsholdning. I starten av første økt fikk vi presentert oss, hva vi heter og hvorfor vi var der. Under observasjonen benyttet vi et observasjonsskjema, hvor vi skrev ned observasjonene på venstre side og våre tolkninger på høyre side (Se vedlegg). På høyre siden kunne vi også notere ned spørsmål som dukket opp, som vi kunne stille læreren i etterkant. Vi skrev hver våre skjemaer uten å samhandle med hverandre og fikk på den måten to ulike observasjoner.

Etter første gjennomføringen av modellen hadde vi et semi-strukturert intervju med læreren. Her ønsket vi å få innspill på hvordan hun syntes det var å arbeide etter denne modellen, både helhetlig og del for del. Vi hadde intervjuguiden klar, men ønsket i størst mulig grad å få frem lærerens opplevelse og mening. Spørsmålene vi hadde i bakhånd kunne veilede oss i hvilke fokusområder vi ønsket å dreie samtalen til og vi forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål slik at vi kunne komme dypere ned i temaene hun svarte på. Vi benyttet ikke opptak under intervjuet, men den ene av oss stilte spørsmålene mens den andre noterte ned svarene.

4.7 Analysestrategi

Postholm (2017) omtaler analyse i kvalitativ forskning som prosessen som handler om å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig (Postholm, 2017, s. 86). Johannessen et.al. beskriver at denne analysen er en spørsmålsdrevet prosess hvor man leter etter svar på spørsmål i datamaterialet sitt (Johannessen et.al, 2018, s. 22). I vår masteroppgave har vi lest og analysert data med formålet om å kunne svare på problemstillingen vår på en best mulig måte. I forkant av studiet satte vi oss godt inn i teorien for på den måten å kunne utarbeide en modell for litteraturarbeid i 3. og 4. trinn. Vi nærmet oss derfor forskningsfeltet med en teoretisk ballast. Under analysearbeidet måtte vi tilbake i teorifeltet for å få belegg for våre funn. Vi har derfor benyttet både en deduktiv og induktiv metode hvor vi har vekslet på å belyse teorien i empirien og empirien i teorien.

Under analysearbeidet har vi valgt å benytte tematisk analyse som ifølge Johannessen et.al (2018, s. 282) vil bidra til en grundig og systematisk analyseprosess. Denne prosessen

omhandler fire faser; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Vi vil kort forklare hvordan vi arbeidet i de ulike fasene.

Forberedelse: Under innsamlingen av materialet noterte vi begge for hånd i både intervjuet og under observasjonene. Etter hver økt leste vi gjennom observasjonene våre og la til om noe var skrevet uklart. På den måten skulle det være lettere å behandle materialet i ettertid. I og med at vi hadde en liten aksjonsforskning i en klasse hadde vi ikke så stort datamateriale å holde kontroll på.

Koding: Vi kodet først våre individuelle funn før vi samlet dem og diskuterte og sammenlignet dem. Deretter sorterte, strukturerte og kategoriserte vi materialet for å få et overblikk over alt innsamlet materiale. Vi forsøkte å lese materialet med et åpent blikk for hva det fortalte oss og kodet det i mange ulike temaer. Denne fasen innebærer at vi som forskere fremhever og setter viktige poenger i datamaterialet (Johannessen et. Al, 2018, s. 284).

Kategorisering: I denne fasen forsøkte vi å finne overordnede kategorier for å samle materialet i. Vi ønsket å sortere funnene opp mot problemstillingen vår og siden denne gikk ut på å finne ut om modellen vi har utarbeidet fungerer som et verktøy for læreren i utviklingen av elevenes litterære kompetanse, falt det naturlig å danne tre kategorier.

Rapportering: De tre hovedkategoriene vi skal samle våre funn i er; *lærer, elev og modell*. Under hver av disse temaene vil vi danne flere underkategorier som skal hjelpe oss i arbeidet med å få svar på problemstillingen vår.

5.0 Kvalitet i studiet

Hensikten med dette kapitlet er å vurdere kvaliteten på datamaterialet vi innhentet fra intervju og observasjon i utførelsen av modellen. Datamaterialets hensikt er å kunne svare på studiets problemstilling. Postholm & Jacobsen mener studiets totale troverdighet kan styrkes om forskerne tar hensyn til faktorene gyldighet og pålitelighet, og viser hvordan de har gått frem i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). Forskningens kvalitet omhandler ikke bare resultatet den gir, men også hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen 2018, s.219). Vi vil derfor i dette kapitlet redegjøre for vår forskningsprosess.

5.1 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet, også kalt reliabilitet, henviser til om en annen forsker kan komme frem til tilsvarende resultater hvis samme forskning gjentas ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann 2015, s. 15). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) mener dette vil være vanskelig i en kvalitativ forskning fordi møtet mellom forskeren, forskningsdeltakerne og forskningsfeltet er knyttet opp mot konteksten der og da. Forskningens pålitelighet viser til i hvor stor grad man kan stole på forskningen som er gjennomført (Postholm & Jacobsen 225-228), det er derfor viktig at vi som forskere reflekterer over vår rolle, synliggjør vår subjektivitet og beskriver forskningsprosessen. I vår oppgave har vi forsøkt å tydeliggjøre valgene våre underveis; i innledningen begrunner vi for vår interesse for temaet, i teoridelen for vårt teoretiske perspektiv mens vi i metoddelen begrunner og beskriver hvordan innsamlingen av empiri er gjort. En gjennomsiktighet i oppgaven hvor forskerne åpent viser til valgene som er tatt underveis i studiet vil gi leseren et innblikk i bakgrunnen til forskernes betraktninger (Postholm 2017, s. 126).

Forskningsdeltakeren vår hadde ikke erfaring tidligere med analytisk litteraturarbeid med så små elever og passet dermed fint inn i vår studie. Vi var utrolig heldige i valget av deltaker, hun var oppriktig interessert og engasjert i å sette seg godt inn i modellen. Forskningsdeltakerens evner og personlig egnethet til litteraturarbeidet var nok med på å gi oss det gode materialet. For å sikre at vi hadde forstått læreren godt benyttet vi det Postholm (2017) omtaler som Member checking. Vi lot forskningsdeltakeren lese gjennom empirien for å se

om hun kjente seg igjen i beskrivelsene og tolkningene vi som forskere har gjort. Dette gir deltakeren muligheten til å få anledning til å rette opp i misforståelser mellom forsker og deltaker, noe som gir oss et mer troverdig materiale (Postholm, 2017, s. 133).

Postholm (2017) mener en kvalitativ forsker bør la deltagerens stemme bli hørt i forskningsprosessen og vi har i analysedelen av oppgaven forsøkt å trekke frem sitater for å fremme læreren og elevenes stemmer. De er ikke tolket eller analysert på noen måte av oss forskere. Aksjonsforskningen førte til at læreren ble en viktig del av vår refleksjon rundt modellen. Intervjuguiden legges også med som vedlegg slik at leseren kan etterse hvilke spørsmål vi stilte under intervjuet (Vedlegg 3).

5.2 Gyldighet

Gyldighet i forskning, også kalt validitet, handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Det handler også om forskeren som person, forskeren moralske integritet og praktisk klokskap og hvordan dette er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Valideringen må gjennomsyre hele forskningsprosessen. Gjennom validering undersøkes feilkilder og ved å ha et kritisk syn på de fortolkningene vi har gjort, sjekker vi troverdigheten i funnene. Funnene påvirkes av vår selektive forståelse, fortolkninger og utvalg, og er mulige feilkilder i tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I vår forskningsprosess har vi gjennom hele prosessen vært to som kontinuerlig har kontrollert teoriens og funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet, noe som er med på å gjøre resultatet mer validert.

Gjennom planleggingen av prosjektet og valg av metode er disse valgene også tatt på bakgrunn av hva vi ønsket å belyse. Teorien som vi gjorde et utvalg på, fokuserte på forholdene rundt utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Dette er basert på våre egne valg, og ikke nødvendigvis den eneste relevante teorien.

Det empiriske grunnlaget vi gjør vår analyse av, er samlet inn ved hjelp av en forskningsdeltaker. For å sikre kvaliteten i studiet er det derfor viktig at vi sikrer en god deltaker-validering av empirien. Det vil si at forskningsdeltakeren kjenner seg igjen i de tolkningene vi gjør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Under intervjuet valgte vi å ikke

gjøre opptak, noe som kan være en svakhet for oppgaven siden en da ikke får muligheten til å i etterkant transkribere intervjuet, men må notere underveis. Vi gjorde dette valget på bakgrunn av at vi var to som gjorde intervjuet, og dermed kunne notere hvert sitt spørsmål. I etterkant av intervjuet sammenlignet vi notatene våre. Et opptak av et intervju krever at det søkes om tillatelse og siden vi bare skulle intervjuer en person, vurderte vi at det var gjennomførbart å notere for hånd. Dermed unngikk vi å måtte vente på godkjenning fra NSD og kunne starte gjennomføringen av datainnsamlingen på et tidligere tidspunkt. Vi kontrollerte også underveis i intervjuet om vi hadde oppfattet læreren rett, ved at vi stoppet opp gjentok det vi hadde skrevet for intervjudeltakeren. Ved å bruke denne metoden, ble svarene fortløpende verifisert av intervjupersonen.

Postholm (2017) mener det er mange momenter som kan påvirke intervjusituasjonen, og da spesielt relasjonen mellom forsker og intervjuperson (Postholm, 2017, s. 75). Som vi skrev i kap. 4.7 hadde en av oss kjennskap til intervjupersonen fra før. En god relasjon mellom forsker og intervjuperson kan bidra til at forskningsdeltakeren er mer avslappet under intervjuet og føler seg tryggere til å dele sine meninger og tanker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Under intervjuet med læreren i vår aksjon var stemningen avslappet, og intervjuet fløt som en samtale mellom oss og intervjupersonen. Noe som også kunne ha påvirket den avslappende stemningen var at vi ikke gjorde opptak av intervjuet. Vi var også gjennom analyseprosessen flere ganger i kontakt med deltakeren for å få fylt hullene i materialet. På den måten sikret vi kommunikativ validitet hvor deltakerens stemme tas på alvor, og vi som forskere legger vår tolkning til side, og sjekker ut med deltakeren.

Vi valgte å ha en triangulerende metode under innsamlingen av materiale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Dermed kunne vi beskrive virkeligheten fra flere vinkler, og få muligheten til å få et mer helhetlig bilde av situasjonen. Vi valgte metodene deltakende observasjon med påfølgende intervju. Denne trianguleringen styrker studien ved at observasjon og intervju både kan utfylle og bekrefte hverandre. Det er derimot den samme forskningsdeltakeren som er brukt i både observasjonen og intervjuet, noe som kan gi en ensidig fremstilling av resultatet. Observasjonen ble gjort i klasserommet med elever og deres respons og reaksjoner er også en del av datamaterialet. En av styrkene ved vår triangulering er også at vi er to forskere. Vi gjennomførte datainnsamlingen sammen, men hadde muligheten til å diskutere og sammenligne funnene underveis i analyseprosessen. Til tross for at vi har en nokså lik bakgrunn og vitenskapsteoretisk ståsted, vil vi likevel gjøre våre tolkninger ulikt.

Flere kilder øker påliteligheten og gyldigheten, men det er likevel viktig å reflektere over begrensninger og svakheter ved oppgaven. Det er viktig å være kritisk til egen forskning, men på et tidspunkt i arbeidet ble vi så kritiske til alle faktorene som kunne påvirke forskningen vår at vi undergravde vår egen faglighet. Suksessen vi opplevde aksjonen var tilla vi ytre faktorer som læreren, elevene og bokvalget, og var redd for å tillegge modellen æren.

Postholm og Jacobsen (2018) mener overførbarhet av funn også er avgjørende for et studies gyldighet. Innenfor vår forskning handler det om hvorvidt de funnene vi har gjort kan overføres til andre klasser, altså hvor anvendelig modellen vår er for andre enn akkurat denne læreren og denne klassen. Vi gjør derfor oppgaven så transparent som mulig ved at vi beskriver prosessen og begrunner alle valgene våre. Slik kan vår forskning være lettere å overføre til en annen klasse eller skole. Siden vi ønsker at modellen skal kunne brukes av lærere, er det derfor viktig at vi klarer å finne hva som er overførbart og hva som er et resultat av situasjon eller valg som gjøres der og da. Ved å gjøre både funnene og analysen transparent, vil det kunne være lettere for en annen lærer å prøve ut modellen. Vår forskning har ikke som mål å undersøke om et fenomen er lik, uavhengig av andre faktorer, men om modellen er anvendelig og kan benyttes uavhengig av lærer, klasse eller hvilken bok en velger.

5.3 Ethiske overveielser

Forskeren foretar etiske overveielser både før, under og etter oppholdet i forskningsfeltet (Postholm, 2017, s. 142). I denne delen av oppgaven vil vi vise til hvilke etiske valg vi har tatt hensyn til underveis i aksjonsforskningen.

I forkant av aksjonen tok vi direkte kontakt med forskningsdeltakeren, nærmere beskrevet i kap. 4.7. Hun fikk muntlig og skriftlig informasjon om hva forskningsprosjektet vårt gikk ut på slik at hun var klar over hva hun samtykket og engasjerte seg i slik Postholm nevner (Postholm, 2017, s. 146). Vi benyttet et informert samtykke som deltakeren måtte signere før aksjonen (Vedlegg 1). Læreren fikk informasjon om forskningens fokus og på hvilken måte vi skulle samle inn datamaterialet, og var dermed klar over ansvaret og ekstraarbeidet dette ville medføre. Vi fikk også tillatelse fra rektor for å gjennomføre forskningen på skolen, samt at vi innhentet samtykke fra elevenes foresatte (Vedlegg 2). Vi informerte alle parter om at

funnene ville bli anonymisert og at det ikke ville være mulig å kjenne igjen verken forskningsdeltakeren eller elevene i datamaterialet. Underveis i prosjektet beskyttet vi elevenes og lærerens anonymitet ved å benevne de i oppgaven som E1, E2, E3 for de ulike elevene og forskningsdeltaker, deltaker eller læreren for hovedinformanten.

Før datainnsamlingen startet klargjorde vi vår rolle samt forklarte kort om vårt prosjekt til elevene i klassen. Under innsamlingen var vi oppmerksomme på at vi måtte opptre på en akseptabel måte ved å ta hensyn til forskningsdeltakeren og elevenes interesser og verdier slik Postholm viser til (Postholm, 2017, s.148). Forskningsdeltakeren fikk tilgang til utkastet av oppgaven underveis i prosjektet fikk forskningsdeltakeren slik at det var mulig å etterse om vi hadde klart å ivareta lærerens identitet. Vi behandlet personopplysningene konfidensielt. Alle innsamlede data ble anonymisert og vil bli slettet innen prosjektets slutt 02.06.20. Vi sjekket om vi hadde meldeplikt til NSD, men siden vi ikke skal behandle personopplysninger i dette prosjektet, heller ikke benytte lydopptaker trengte vi ikke melde det inn. Datamaterialet er derfor fullstendig anonymisert og kan ikke på noe vis identifisere enkeltpersoner, direkte eller indirekte, eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel.

6.0 Presentasjon av empiri, analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal vi presentere våre funn som deretter fortløpende blir drøftet opp mot relevant teori og forskningslitteratur. Formålet er å besvare problemstillingen vår som er todelt. Vi skal først diskutere om modellen er et anvendelig verktøy for læreren. Siden diskuterer vi om modellen legger til rette for at elevene får vist og utviklet sin litterære kompetanse. Til slutt diskuterer vi modellens funksjonalitet. Kapitlet er bygd opp etter kategoriseringen vi gjorde i analysearbeidet. Vi har derfor benyttet underoverskriftene *Læreren*, *Eleven* og *Modellen*. Underkapitlene om de ulike forestillingsverdenene på både lærer og elev starter alle med en kort observasjon som vi videre analyserer.

6.1 Læreren

For å kunne si noe om modellen kan være et verktøy for læreren, trenger vi å vite litt om hvilke erfaringer med arbeid med skjønnlitteratur vår forskningsdeltaker hadde fra før. Under intervjuet fortalte læreren at hun ikke hadde arbeidet med litteratur på denne måten før. Hun er opptatt av at elevene skal få tid til å lese skjønnlitteratur og ser verdien i dette, men har ikke jobbet systematisk med litterære samtaler med både analytisk og erfaringsbasert tilnærming. Hun er veldig glad i å lese for elevene og har ofte prosjekter med klassen som har fokus på leselyst og inspirasjon til å lese. Både læreren og elever bruker å presentere skjønnlitterære bøker for hverandre i klasserommet hvor de forteller kort om handlingen og hvorfor de syntes dette er en god bok de anbefaler å lese. Ved høytlesing i klassen sier læreren at hun er bevisst på å bruke paratekstene i forkant av lesingen. Dette begrunner hun med at elevene skal klare å danne seg en forestilling om hva boken kommer til å handle om før lesingen starter. Under skriveaktiviteter har læreren laget modelltekster og skriverammer, ordbank tilknyttet sjangertrekk og har hatt fokus på effektfulle ord. Læreren fortalte også i intervjuet at hun i hovedsak hadde jobbet på ungdomsskole tidligere, og dermed ikke hadde så mye erfaring med litteraturarbeid på så lave klassetrinn. Til øktene vi observerte, støttet hun seg derfor på modellen vår, både under planlegging og gjennomføring. Vi vil derfor ta utgangspunkt i funn fra våre observasjoner og intervju, og ut fra disse analysere hvordan lærer benyttet vår modell i arbeidet.

6.1.1 Forestillingsverden 1

Læreren starter timen med å forklare for elevene at de sammen skal lese en bildebok og samtale om denne underveis. Hun informerer elevene om at hun vil vise bildene på storskjerm underveis i høytlesingen slik at alle får god tilgang på bildene. Læreren starter med å ta for seg paratekstene, viser forsidebildet og leser teksten som står på baksiden. Når læreren spør elevene spørsmålet «*Hva tror dere boka blir å handle om?*», rekker mange elever opp hånden. Læreren ber de snakke med læringspartner i to minutter før de får dele tankene sine høyt i klassen. Når hun etterpå ber elevene svare, benytter hun begge navnene på læringspartnere, selv om det bare er den ene som skal svare. Flere elever mener boka kommer til å handle om at pappa ikke er snill. Når læreren spør elevene hvorfor de tror det, kommenterer de ulike trekk i bildet eller at teksten på baksiden av boken gir dem den oppfatningen. Lærer kommenterer ikke dette videre.

I det læreren introduserer paratekstene, ser vi hvordan hun leder elevene inn i den første fasen av forestillingsverden, hvor de står utenfor og er på tur inn (Langer, 2017, s. 37). Elevene kommer med flere forslag til temaer boken blir å handle om. De benytter tittel, forside og paratekst som bakgrunn for sine utsagn. Ved hjelp av samtalen før lesing, ledes elevene inn i forestillingsverden 1. Læreren tillater elevene å undre seg fritt og velge mange ulike innfallsvinkler. Nettopp dette poengterer Langer er det som skjer i denne første fasen – vi favner bredt, ikke dypt, når vi prøver å få tak på hva det er vi skal inn i (Langer, 2017, s. 38). Elevene konkluderer ikke, men er åpen for at handlingen kanskje ikke er helt slik de gjetter ut fra de ledetrådene de får. Læreren legger heller ingen føringer ved å styre dem i en bestemt retning, men stiller åpne spørsmål som vekker elevenes engasjement og nysgjerrighet. Det å finne svar på gåter er noe som engasjerer mange, og det er nettopp det som skjer når læreren vekker elevenes interesse for boka – de ønsker å åpne boka og starte med å lese den for å sjekke om deres antakelser er rett eller ikke.

Gjennom hele litteraturlesingen benytter læreren IGP- metoden, slik modellen legger opp til. Elevene sitter sammen to og to i klasserommet, og når læreren stiller spørsmål, skal de diskutere det med læringspartner. Når læreren bruker begge navnene til elevene på gruppa, opplever alle å bli bekreftet og sett, samtidig som det er med på å ansvarliggjøre begge

elevene på gruppen. Læreren viser at hun forventer at elevene deler tankene sine med læringspartner, noe som bidrar til at alle elevene blir aktive bidragsytere i samtalen. Hun gjentar også det de svarer og enten anerkjenner svaret ved å si ting som «*godt observert*» og «*det var en god tanke*», eller hun bygger videre på det de svarer. Modellen vår tar hensyn til den individuelle opplevelsen med teksten, men i stedet for å stoppe der, skal elevene verbalisere tankene sine, først med læringspartneren og så med hele klassen gjennom litteratursamtalen. Modellen har også tatt hensyn til at elevene er ulike og at ikke alle tør eller ønsker å dele tankene sine høyt i klassen. Ved å legge opp til at alle elevene får samtale med læringspartneren først, sikrer man nettopp at alle elevene får aktivert sin forståelse og får delt den med en annen. Vi kan ikke kreve at alle skal ta ordet i full klasse, og ved å benytte læringspartner kan selv de mest stille og sjenerte tørre å si sin mening.

6.1.2 Forestillingsverden 2

Læreren starter med å lese boka høyt. Hun leser med god innlevelse og benytter virkemidler som intonasjon og kroppslige gester som formidler stemningen i teksten. Elevene sitter stille på stolene sine og det virker som om alle er interessert og følger nøye med under lesingen. Læreren har flere lesestopp underveis i lesingen hvor hun stiller spørsmål som hun selv har laget med utgangspunkt modellen. Lesestoppene har ulik lengde og fokuserer på ulike ting. På et lesestopp spør hun elevene om hvordan vi som leser kan vite at det er andre i rommet, hvorpå de må begrunne svarene sine. Et stykke ut i teksten stoppet læreren så opp ved et bilde av Kasper og pappa som leker med hestene ved borgen. Verbalteksten på siden forteller om en fin lek mellom far og sønn. Læreren stilte elevene spørsmålet «*Hvem var det som fikk lov til å komme inn i borgen?*». Hun henviser da til parateksten som beskrev at det kun var de snille som fikk lov til å komme inn.

Gjennom denne tekstlesingen med lesestopp leder læreren elevene inn i forestillingsverden 2. I denne fasen er elevene inne i teksten og beveger seg rundt i den (Langer, 2017, s. 39). Læreren benytter lesestoppene til å la elevene reflektere over egne tanker, bygge på de opplysningene de har fått, og bruke den nye kunnskapen til å drive handlingen videre, altså til å bygge videre på sine forestillingsverdener. Ved at læreren også går tilbake i teksten og stiller spørsmål om tidligere handling, hjelper hun elevene til å bruke ny kunnskap og knytte

det sammen med det de allerede vet. Hver gang læreren stiller et spørsmål, får alle læringsparene svare hver sin tur. Dette er med på å gi elevene en følelse av at deres mening er viktig, deres tolking og tanker er like verdifulle som lærerens tanker. Læreren lar ikke sin lærertekst komme i veien for elevenes svar, men åpner opp for mange ulike versjoner og analyser. Lærerens respons og oppfølgingsspørsmål leder elevene og læreren mot en fellestekst. Læreren viser anerkjennelse ovenfor alle svarene, men velger ut hvilke innspill hun følger videre. Slik unngår hun at samtalen spriker i alle retninger, men derimot i en felles retning, dannet både av elevene og henne selv (Bjørkeng, 2009, s. 306). Høytlesing bidrar til at alle elever uavhengig av lesekompetanse får lik tilgang til teksten, noe som passer godt for vår fokusgruppe. Ikke alle 3. og 4. trinns elever har god nok lesekompetanse til å få ut meningen av en tekst. Det er ikke sikkert alle hadde klart å få med seg tilstrekkelig informasjon til å kunne gå i dybden på teksten om de skulle lest den selv. Fordelen med høytlesing er at når elevene får en delvis tolket fortelling, kan de konsentrere seg om å tolke og reflektere over hva de ser i bildet og hører fra verbalteksten (Hennig, 2017 s. 160).

Spørsmålet læreren stilte om hvem som fikk komme inn i borgen, oppfattet vi ikke at hun stilte for å kontrollere om elevene følger med i handlingen, men for å få elevene til å reflektere over om faren er snill eller slem. Kasper hadde tidligere sagt at det kun var de snille som fikk lov å komme inn i borgen og mange av elevene hadde i fase 1 av forestillingsverdenen gjettet på at faren var slem. Når faren så plutselig fikk lov til å komme inn i borgen, ønsket læreren å få elevene til å reflektere over nettopp dette. Siden det kun var de snille som fikk komme inn, passet ikke dette helt overens med elevenes oppfatning og de måtte derfor stige ut av teksten og revurdere sitt syn på faren. De kommer da tilbake til Langers første fase av forestillingsverdener og må revurdere sin oppfatning og prøve en annen inngang inn i teksten.

Læreren viste i gjennomføringen av samtalen med elevene at hun så på dem som kompetente lesere, at de allerede hadde en grad av litterær kompetanse. Hun tok observasjonene deres på alvor ved å stille oppfølgingsspørsmål. Alle spørsmålene hun stilte var åpne, og hun prøvde ikke å lede dem inn på et «riktig» svar. Hun anerkjente de ulike innspillene så lenge elevene klarte å finne støtte i teksten for sin forståelse. Modellen vår legger opp til alle disse elementene. Den skal åpne opp for samtalen rundt elevenes forståelse hvor læreren er en viktig part som skal dra samtalen i faglig retning. Under tekstsamtalene i klasserommet er det viktig at læreren er oppmerksom på når elevene kommenterer eller på en annen måte

synliggjør at de liker, ler eller undrer seg over tekstinholdet. Det er når de er i denne fasen de er mest inspirert til å mene noe om teksten (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Læreren fortalte oss i intervjuet at hun på forhånd ikke hadde trodd at elevene i så stor grad skulle beherske den analytiske delen av arbeidet. Hun hadde ikke tenkt at man kunne tilnærme seg en litterær tekst på denne måten på et så lavt klasstrinn fordi hun så på tekstanalyser som noe som i hovedsak foregikk på ungdomsskolen. Hun var overrasket over elevenes aktive deltakelse gjennom samtalen og på deres gode innspill. Under et av lesestoppene kommenterte en av elevene at hun så en endring på hudfargen på bildet. Dette ga læreren anledning til å bla tilbake i boka og få elevene til å fokusere på hvordan hudfargen var benyttet tidligere. Hun benyttet anledningen til å øve opp elevene til å legge merke til detaljer i bildene og vurdere om det hadde betydning for den videre handlingen. Dette førte til at flere andre elever under videre lesing kommenterte akkurat dette virkemidlet. Dette sosiokulturelle aspektet vil vi diskutere nærmere i neste kapittel.

6.1.3 Forestillingsverden 3

I boka leker faren med Kasper. Læreren spør elevene om de tror Kasper synes det er fint at faren leker med han. Elevene responderer ikke på dette spørsmålet. Læreren stiller ikke oppfølgingsspørsmål, men spør om personenes og borgens størrelse i forhold til hverandre. Elevene svarer ut fra det de ser på bildet. De kommenterer at Kasper og pappa er så små at de får plass i borgen og at mamma har store sko. Når boken er lest ferdig lest, spør læreren «*Fikk foreldrene prate med Kasper?*» «*Hva tror dere de skulle snakke om*». Denne gangen responderer elevene, og alle læringspartnerparene har hvert sitt forslag til svar.

I denne fasen av lesingen danner elevene forestillinger ved å stige ut av teksten og tenke over det en vet (Langer, 2017, s. 40). Ved hjelp av spørsmål kan læreren lede elevene inn på noe som gjør at de må benytte sin kompetanse fra sitt virkelige liv. Læreren prøver underveis i lesingen å få elevene til å stige ut av teksten og reflektere over handlingen ved at hun spør om hvordan de tror Kasper synes det er at faren leker med han. Med dette spørsmålet kan hun potensielt lede elevene inn i fase 3. Da elevene ikke responderer på dette spørsmålet, går hun videre ved å stille et spørsmål som er knyttet til fase 2 i stedet for å dvele ved fase 3. Vi kan tenke oss ulike årsaker til at elevene ikke responderte på det første spørsmålet. Den ene kan

være at de var såpass godt inne i fase 2 at de ikke evnet til å gi slipp på denne på dette tidspunktet. En annen årsak kan være at de mangler trening på å stige ut av teksten og danne egne refleksjoner. Læreren oppfatter at elevene ikke er klar for slike refleksjonsspørsmål enda, og går tilbake til fase 2. Læreren gir ikke opp etter første gang, men velger et annet tidspunkt for å innby til refleksjon når hun etter endt lesing spør dem om hva de tror foreldrene skulle prate med Kasper om. Dette viser at læreren er bevisst på at elevene er i startfasen av å arbeide med å åpne tekster. I intervjuet fortalte hun oss at elevene ikke er vant til å lese bøker på denne måten. De vil derfor trenge både modellering og øvelse i å analysere, samt å samtale om det i en litteratursamtale. Læreren har godt kjennskap til elevene sine og forsøker å bygge stillas (Bruner, 1985) rundt deres læring slik at de kan få spørsmål som passer til deres proksimale utviklingssone (Vygotsky). Dette er oppgaver hvor de har noe å strekke seg etter, samtidig som de føler seg trygge på å få hjelp og støtte om det trengs. I litteratursamtalen kan vi se på spørsmålene som læreren stiller som oppgaver. Ved at elevene får spørsmål som de klarer å svare på, samt får bekreftelse fra læreren, vil det kunne gi elevene mestringfølelse. Læreren velger å ikke dvele for lenge ved et spørsmål som elevene ikke responderer på, men finner et annet spørsmål med mulighet for å gi et mer konkret svar. Dermed unngår elevene å havne i en slik situasjon at de føler at læreren er på jakt etter et helt spesielt svar som de må finne fram til, men får derimot et oppfølgingsspørsmål som de mestrer. Denne mestringfølelsen er viktig for elevens videre arbeid med teksten, den vil, som Bandura (1997) påpeker, føre til at eleven vil danne mestringforventninger til neste spørsmål. Positive mestringserfaringer vil påvirke elevenes selvoppfatning positivt, noe som er bra for videre litteraturarbeid.

6.1.4 Forestillingsverden 4

Læreren er ferdig med å lese verbalteksten. Så spør hun elevene om de kan tenke seg hvorfor Kasper ikke ville snakke med foreldrene, og hva det kan være vanskelig å prate om. Elevene snakker sammen og kommer med noen få forslag til svar. Til slutt spør læreren elevene om de likte boka og at hun ønsket en begrunnelse på hvorfor de gjorde eller ikke gjorde det.

I denne fasen av lesingen stiger elevene ut av teksten og objektiviserer leseopplevelsen (Langer, 2017, s. 41). Når elever leser en bok på egenhånd, er de ofte ferdig med boka idet de har lest

siste side og lukker den. Her benytter læreren anledningen til å vise at en ikke nødvendigvis trenger å være ferdig med en bok når hele teksten er lest. Vi kan også knytte dette til spørsmålet om hvorfor vi i det hele tatt leser bøker. Vi leser ikke hovedsakelig en bok for å øve opp lesehastigheten, men for å bli underholdt. Som en bonus vil kanskje boka røre ved noe i oss, lære oss noe eller gi oss et nytt perspektiv på noe. Hvis vi ikke går ut av boka og tenker over det vi har lest, har ikke teksten berørt oss i tilstrekkelig grad (Langer, 2017, s.). Læreren bidrar med sine spørsmål til at elevene blir nødt til å tenke gjennom bokas handling og om det gir dem et nytt perspektiv på noe. Gjennom hele fortellingen får vi høre at Kasper unnviker fra å lytte til det foreldrene ønsker å fortelle han. Når lærer stiller spørsmålet «*Hva kan det være vanskelig å prate om?*» prøver hun å få elevene til å reflektere over hvorfor han ikke ønsker å høre på foreldrene sine. Ved å gjøre dette, trekker hun inn elevenes liv og referanser til fortellingen – hun relaterer det direkte til deres liv ved at hun ikke stiller spørsmål fra teksten eller handlingen, men stiger ut og prøver å få elevene til å bruke denne teksten til å tenke på spørsmål som er relevant for dem selv.

6.1.5 Åpne teksten

Vi observerte at læreren benyttet ulike måter for å åpne teksten for elevene som vi har vist til i flere av observasjonene våre. Ved hjelp av hennes spørsmålsstilling, førte hun elevene inn i teksten og fikk de til å utarbeide sine egne forståelser. Under hele litteratursamtalen benyttet læreren seg av Skarðhamars spørsmåls kategorier (Skarðhamar, 2011). Både identifikasjons-spørsmålene, refleksjonsspørsmålene og overføringsspørsmålene trekker elevene inn i selve handlingen og har ikke som formål å finne et riktig svar eller huske helt konkrete detaljer fra handlingen. Overfladiske kontrollspørsmål som skal kontrollere om elevene følger med på handlingen er ikke en del av litteratursamtalen. Under litteratursamtalen fokuserer læreren både på bildene og verbalteksten og stiller spørsmål som leder elevene til å se både deler og helheten. Samtalen veksler mellom å ha en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming. Ofte er første spørsmålet på lesestoppet vendt mot den personlige opplevelsen, men læreren kan også starte samtalen ved å peke analytiske trekk som for eksempel forfatterens bruk av virkemidler i bildet.

Et eksempel på en analytisk tilnærming var når læreren i aksjonen kom til et bilde i boka hvor det sto *Stopp!* med store røde bokstaver. Læreren spurte elevene hvordan de tror Kasper har det nå. Elevene måtte da analysere bildet og verbalteksten og ut fra dette danne seg en

mening. Når læreren starter med erfaringsbaserte tilnærminger, benytter hun engasjementet fra elevene til å få dem til å nærlese teksten og forklare hva det var som fikk dem til å tro dette. For eksempel når hun spurte «*Hva tror dere det er som skjer her?*». Et slikt spørsmål er åpent og har ikke noe fasitsvar. Elevene kan tolke det de ser i bildet og det de hører av verbalteksten og danne sin forståelse. Når elevene deler sine inntrykk, stiller læreren spørsmål til hva det var med teksten som fikk dem til å mene dette. Dermed er hun over på en analytisk tilnærming hvor hun får elevene til å fokusere på forfatterens virkemidler og tomrom i teksten. Rødnes (2014) peker på at elever lettere lar seg engasjere i en tekst når de får jobbe erfaringsbasert med den, men at denne vinklingen alene ikke gir elevene verktøy til å snakke om selve teksten. En ren erfaringsbasert tilnærming hadde gitt spørsmål om hva elevene ser eller opplever når de leser, uten at læreren ber dem finne begrunnelse i teksten. Ved å kombinere disse to tilnærmingene foregår læringen i en kontekst. Elevene får et fagspråk til å uttrykke seg om teksten samtidig som de får anledning til å knytte den til eget liv og erfaring.

6.1.6 Litteratursamtalen

Litteratursamtalen krever at læreren er bevisst på samtalen form og hensikt. Hvis læreren retter på elevens forståelse av teksten og signaliserer at eleven tenker feil, kan dette legge hindringer i samtalen. Når eleven ikke får anerkjennelse for sine meninger, kan eleven miste troen på seg selv og vil ha vanskeligere for å tørre å dele tankene sine ved neste spørsmål. Målet med samtalen er ikke å finne frem til en felles mening eller et riktig svar, men få elevene til å reflektere over deres svar og finne støtte for deres forståelse i teksten (Tønnessen 2017, s. 53). Læreren må derfor være bevisst på dialogen i samtalen og at elevenes innspill må verdsettes. Boken vi hadde valgt for denne aksjonen er i kategorien utvidende bildebok hvor bilde og verbaltekst gjensidig er avhengige av hverandre. Bildet i boka gjenga ikke direkte det verbalteksten beskrev, men tilførte i mange tilfeller ny informasjon til teksten. Under litteratursamtalen la læreren like stor vekt på de ulike modalitetene. Ved hjelp av lærerens spørsmål kunne hun hjelpe elevene til å oppøve større kompetanse på å lese ikonoteksten. Læreren var både lyttende, spørrende og oppsummerende til elevenes innspill gjennom hele samtalen. Vi observerte at hun brukte høy verdsetting og opptak ved at hun fulgte opp elevenes utsagn, bekreftet disse og ba dem utdype og begrunne dem (Hoem, 2014). Hun viste interesse for det de sa, og avviste ingen av innspillene. Elevenes personlige tolkning fikk slippe til og hun stilte åpne spørsmål. Aasen (2019) mener lærere erfarer at alle elevene

kan bidra til at teksten åpner seg når elevene blir satt pris på som meningsprodusenter.

Læreren viser gjennom hele samtalen at hun tar elevenes tanker på alvor, noe vi kan anta bidro til at mange elever økte sin deltakelse i samtalen. Elevene forsøkte å finne en forklaring til sine innspill, men det var ikke alltid de selv klarte å forstå hvorfor de hadde denne forståelsen. Læreren responderte enten ved å hjelpe eleven med å peke på trekk i teksten som kunne lede vei: «*Har det noe med størrelsen på pappa å gjøre tror du?*», eller hun lot det ligge ved å la samtalen gå videre. Elevene i vår forskning benyttet analytiske tilnærminger til en litterær tekst for første gang. Målet er ikke at de skal kunne alt den første gangen, men at man må ta små skritt slik at elevene bli vant til denne arbeidsmetoden, både analysedelen og den litterære samtalen. Forandringer krever tid, utholdenhet og systematisk arbeid. Nye arbeidsmåter kommer ikke av seg selv og både lærer og elever trenger øvelse over tid for at det skal bli en del av det integrerte arbeidet (Lillevangsu et al., s. 164). For at elevene skal ha lyst å arbeide flere ganger på denne måten er det viktig at de allerede fra starten av opplever mestring. Til dette arbeidet trenger elevene verktøy for å kunne utvikle seg som litterære lesere. Om elevene skulle lest denne boken individuelt er det ikke sikkert de har sett potensialet forfatteren har lagt i verbaltekst og bildet. Lesestoppene bør ikke være så mange at elevene mister sammenhengen i boka, men med denne bildeboken så læreren at det var mulighet til å stoppe opp ofte. Om hun hadde lest boken raskt uten så mange lesestopp, er det ikke sikkert elevene hadde forstått like mye, og dermed ikke vært så engasjert i samtalen. Lærere må derfor tenke over hva som er målet med et slikt undervisningsopplegg når de planlegger undervisninger etter vår modell. Hovedsaken er at de skal få elevene til å vise frem sin litterære kompetanse slik at de lettere kan bygge videre på den i kontekst. Siden elevene i vår forskning ikke hadde gjennomført litterære samtaler i klassen før, og læreren heller ikke hadde oversikt over enkeltelevens kompetanse på å lese ikonotekster, kunne hun ved å ha flere lesestopp sikre at alle elevene var med.

Vi observerte at med en gang læreren stilte et spørsmål under lesingen, kom det mange hender opp. Dette funnet viser at stoppene læreren hadde, passet denne elevgruppen godt. De var ivrige og aktivt deltakende, og det virket ikke som om stoppende var forstyrrende for deres opplevelse av fortellingen. Gjennom en slik litteraturundervisning får elevene verktøy for å oppdage kunsten som litteraturen er. Kunstopplevelsen bør ikke overlates til den enkelte eleven, da vil den kunstneriske verdien være avhengig av hva den enkelte føler i møte med kunsten (Skardhamar, 2011, s.16). Ved å gi elevene verktøy gjennom litteratursamtalen, kan

de dele sine opplevelser i en sosial setting hvor læreren er den kompetente som skal se til at samtalen drar i faglig retning. Læreren må være bevisst på hvilken retning og faglig mål samtalen skal styres mot. I vår modell var målet å få elevene til å uttrykke sin litterære kompetanse slik at læreren kunne bygge videre fra elevens nærmeste utviklingszone. På den måten kan eleven bli bevisst kompetansen han allerede innehar, oppleve mestring og samtidig få spørsmål som gjør at han kan utvikle sin litterære kompetanse. Ved at modellen vår understøtter både analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger, kan eleven bygge sin litterære kompetanse på sitt personlige møte med litteraturen (Rødnes, 2014). I aksjonen vår så vi hvordan læreren gjorde nettopp dette – hun tok utgangspunkt i elevenes litterære kompetanse og bygget videre på denne. Elevenes uttalelser ble ikke hengende i luften, eller forklart ut fra elevens erfaringsnære relasjoner, men ble gjort faglig gjennom analytiske tilnærminger, hvor elevene måtte begrunne sin forståelse i verbalteksten eller bildet. Ved å benytte et slikt analysearbeid over tid, vil elevene øke sin kompetanse på feltet. De lærer en lese måte som åpner opp for at ikke alt er ment rent bokstavelig, men at litterære tekster kan tolkes på mange måter.

6.2 Eleven

Elevenes arbeid med skjønnlitteratur bestod før denne aksjonen i hovedsak av stillelesing av bøker og å skrive bokanmeldelser av disse. Det ble ofte satt av tid til lesing i klasserommet, men leseopplevelsen forble privat og elevenes litterære kompetanse ble ikke synliggjort eller forsøkt utviklet. Modellen vår skal bidra til å øke elevenes litterære kompetanse, og vi vil i dette kapitlet trekke frem funn som belyser dette. Et av de tydeligste funnene på at modellen bidro positivt til dette var elevenes interesse, deltakelse og utholdenhet gjennom økta.

Aksjonen gikk over en lang økt med friminutt mellom, og elevene deltok aktivt gjennom hele. Vi observerte ikke elever som gjespet, holdt på med andre ting eller spurte om timen snart var over. Etter friminuttet var alle klar til å starte opp igjen. Læreren fortalte oss i intervjuet at to av elevene som hadde vært i konflikt i friminuttet, sa at de ikke trengte å snakke med læreren for å ordne opp, de ville heller inn i klassen og fortsette lesingen. Disse observasjonene viser at denne måten å jobbe på bidrar til engasjement og motivasjon hos elevene. I tillegg skal vi i dette kapitlet trekke fram observasjoner som også understøtter at elevene får vist og utviklet sin litterære kompetanse. Også i dette kapitlet tar vi utgangspunkt i Langers (2017) forestillingsverdener og analyserer funnene på bakgrunn av disse.

6.2.1 Forestillingsverden 1

Læreren starter lesingen med å introdusere boka og lese parateksten. Elevene kommenterer elementer i forsidebildet som store sko, ridder, skygger og liten gutt. De kommenterer også tittelen på boka og informasjon de har fått fra teksten på baksiden. Når læreren stiller et spørsmål, er det alltid flere hender i luften. Lærer får respons på alle spørsmålene sine.

Vi ser i vår observasjon at elevene danner sin mening om bokas innhold basert på de ulike ledetrådene de finner selv. Vi oppfatter at det viktigste for elevene ikke er å finne det riktige svaret om hva boken handler om med en gang, men å åpne opp for ulike muligheter (Langer 2011, s.38). Elevene åpner opp for at teksten kan handle om ulike ting som at «*pappa ikke er snill*», «*barnet bygger borg*» eller at «*gutten lager plass til å gjemme seg og at pappa bryter seg inn*». Elevene går inn i fortellingen med en forventning om at faren er slem. Når de senere i fortellingen leser om faren som trygg og omsorgsfull blir de nødt til å stige ut av teksten og prøve å danne en ny hypotese om den videre handlingen. Ulland og Håland (2014) benytter begrepet negasjoner om denne hendelsen og viser til at elevene gjennom sin lesing vil møte på motstand i det de har forestilt seg skal skje. Når de møter på slike negasjoner, må de tilbake til fase 1 og gå inn i teksten på nytt med nye forestillinger. Hvis det hadde vært slik at man ikke kan gå tilbake i fasene vil det bli vanskelig å følge handlingen i en bok fordi vår oppfatning av personene endrer seg ut fra nye opplysninger vi får i teksten. Denne boken illustrerer nettopp dette.

6.2.2 Forestillingsverden 2

Elevene følger med på fortellingen fra læreren starter høytlesingen. De blir først kjent med pappa og Kasper, og etter noen sider blir moren introdusert. På første bilde av moren ser vi bare litt av leggene og store røde sko, Kasper ligger på gulvet og leker ved siden av. Verbalteksten forteller at mamma prøver å få kontakt med Kasper. Elevene tuller lite med andre ting under leseøktene, de sitter stille, har ansiktet rettet mot tavla og lager lite forstyrrelser. Elevene har ulik grad av aktivitet. Noen er bare

muntlig aktiv i læringspartnerpar, mens andre rekker opp handa flere ganger på samme spørsmål.

Elevene viser gjennom responsen at de nå oppholder seg i fase 2 av forestillingsverden. Ifølge Langer (2017) lever leseren seg inn i fortellingen og tror på det som fortelles. De benytter kunnskapen de har om teksten, livet og verden for å prøve å forstå hva verket handler om (Langer, 2017). Når læreren spør elevene om Kasper hørte at mammaen prøvde å snakke til han, vet elevene umiddelbart hvem det er snakk om. De har knyttet mora inn i fortellingen og danner sin forestilling videre på at boka handler om mor, far og Kasper. Et annet eksempel er et bilde hvor Kasper holder faren sin i hånden og elevene kommenterer at «*han ser mer glad ut nå*», «*han ser ikke så lei seg ut i øynene*» og «*han trenger ikke være så redd*». De bygger på forståelsen av Kasper ut fra det de leser i verbaltekst og bilde og danner sin forestilling videre på dette. Elevene viser her at de knytter nye opplysninger til det de allerede har lest på bakgrunn av personbeskrivelser, handlinger og bilder. Elevene responderer både på identifikasjonsspørsmålene, refleksjonsspørsmålene og overføringsspørsmålene (Skarðhamar, 2011) fra læreren.

Elevene får gjennom fortellingen om Kasper tilgang til andre menneskers livsbetingelser, og kan gjøre konsekvensløse erfaringer på hvordan det er å vokse opp som Kasper. De får innblikk i hans redsel, usikkerhet og hvordan han hele tiden forsøker å unngå å snakke med foreldrene. Mange elever kan nok trekke dette inn i sin erfaring, kanskje noen kjenner seg igjen og andre ikke. Ved å samtale om dette i klasserommet kan elevene få en større forståelse av samfunnet de er en del av. Norskfaget som identitetsfag skal bidra til at elevene får forståelse av hvordan vår identitet utvikles i møte med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom forestillingsverdenen danner vi oss bilder av hvordan den fiktive verden ser ut og det som skjer der. Vi forestiller vi oss hva menneskene i den verden tenker og føler. På den måten kan skjønnlitteraturen være med på å forstå andre mennesker. En viktig forutsetning for demokrati er at vi har vilje og evne til å sette oss inn i andres sted (Stokke 2018, s.256).

6.2.3 Forestillingsverden 3

Læreren leser videre i boka med innlagte lesestopp. Elevene er fortsatt ivrige på å svare, og ingen gir uttrykk for at de begynner å bli lei. Etter friminuttet virker elevene ivrige etter å starte opp timen igjen og den samme roen råder i klasserommet som før friminuttet.

I et lesestopp viser bildet at Kasper ligger på gulvet og leker med soldatene mens moren står over han og sier navnet hans. I verbalteksten står det blant annet: «*Men Kasper vil ikke høre*». Når læreren stiller spørsmål til elevene om hvorfor Kasper fortsetter å leke og ikke svarer mamma, sier en elev: «*Han er akkurat som meg, han vil ikke høre*». Vi kan her ut fra elevens utsagn tolke at eleven kjenner seg igjen i det Kasper opplever. Han har dermed distansert seg fra selve handlingen og relaterer det til noe som er kjent for han, nemlig å late som man ikke hører når man ikke vil det, og oppholder seg nå i fase 3 av forestillingsverden.

På lærerens spørsmål om hva de trodde foreldrene ville prate med Kasper om, hadde elevene mange ulike svar: «*At de skulle spise middag*», «*At noen er død*», «*At de har blitt fattige*», «*At de skal flytte*», «*Kanskje mamma og pappa skal flytte fra hverandre*», «*At en av dem har mistet jobben*», eller at «*noen av foreldrene er syke*». Ved at læreren stiller dette spørsmålet leder hun elevene inn i bokas tematikk. Elevenes ulike fortolkninger viser at de benytter sin forståelse, fantasi og tidligere erfaring eller teksterfaring på å skape betydning i fortellingen. Tolkningen i denne fasen krever at eleven klarer å ta de ulike personenes perspektiv, klarer å leve seg inn i teksten og kjenne på andres opplevelse av situasjonen. Tomrommene elevene fyller med sine antakelser er etter Wolfgang Iser's (1975) mening tvetydige. Dette gjør at elevene danner sin mening om teksten på bakgrunn av hva de ved hjelp av sine disposisjoner mener teksten handler om. Elevsvarene vil dermed bli veldig ulike, slik vi ser i eksemplet over. Eleven som mener de kanskje skal spise middag har muligens erfaringer fra livet eller litteraturen med at det er alvorlig nok, mens de andre elevutsagnene har mer alvorlig grad, bygget opp av disse elevenes tidligere erfaringer. Ved at de ulike elevenes tanker blir løftet frem i klassesamtalen, kan elevene møte på andre elevers forestillinger som kan føre til at deres tanker endrer seg.

6.2.4 Forestillingsverden 4

Læreren spør elevene om hva det kan være vanskelig å prate om. Noen av elevene responderer på dette svaret. På spørsmål fra læreren om de likte boka, svarer de fleste elevene benektende på dette. Læreren deler ut et ark med spørsmål til teksten som de skal jobbe med sammen med læringspartner. Elevene fordeler seg rundt i klasserommet og i gangen utenfor. Det er diskusjoner på alle gruppene, og alle gruppene kommer tilbake til plassene sine til avtalt tid og har svart på oppgavene. Læreren gjennomgår dem, og alle gruppene får svare på minst ett spørsmål.

Fase 4 er en fase hvor leseren distanserer seg fra forestillingsverden han har skapt og reflekterer over den. Vi observerte at elevene også kom inn i denne fasen ved hjelp av lærerens bruk av åpne spørsmål. Etter spørsmålet om bokas temaer kom hun inn på hva elevene mener det kan være vanskelig å prate om. Et læringspar mente «å ta selvmord» kunne være et tema mens et annet par svarte «mobbing». Ellers var det ingen andre forslag. Elevene var lite aktive i denne fasen i sammenligning med hvordan de ellers deltok under samtalen. Dette kan ha ulike årsaker, i samtalen før hadde elevene boka og støtte seg på mens de i denne fasen ikke har noe konkret å støtte seg til. På bakgrunn av at elevene har liten erfaring med tolkningsarbeid kan det være vanskelig å se tekst og bilde i et mer analytisk perspektiv som fase 4 krever. En annen årsak kan være at svaret «å ta selvmord» var så sterkt at det kan ha ført til at elever som hadde tenkt å svare mildere ting som «å være lei seg», «å savne noen» syntes deres tanke ble for lite spesiell og ble usikker på om de kunne svare det. I akkurat denne aksjonen bidro handlinga i boka til at lærerens spørsmål gjorde det vanskelig å nå fase 4 av forestillingsverden.

Elevene fikk også et spørsmål som ledet de inn på å se kritisk på det litterære verket. Spørsmålet om de likte boken krevde at de måtte ta et standpunkt basert på deres opplevelse av verket. De aller fleste elevene svarte at de syntes boka var dårlig. Etter deres kommentarer forstår vi at det var den åpne slutten som var problematisk. De hadde forventninger om at de skulle få svar på hva det var med pappa og på hva foreldrene skulle prate med Kasper om. Handlingsmønstrer i denne fortellingen brøt dermed med det de var vant til og førte til at elevene fikk ny teksterfaring og også utvidet tekstkompetanse. De fikk oppleve at litterære

tekster kan være ulike og at de som meningsprodusenter er en viktig del for å klare å forstå innholdet i fortellingen. Det finnes ikke bare et rett svar, men at elevene selv kan legge sin forståelse inn i fortellingen.

6.2.5 Tomrom i teksten

Iser (1972) mener litterære tekster inneholder potensielle tomrom i teksten som leseren kan fylle med sin forståelse. Ved å bli oppmerksomme på disse tomrommene, vil elevene etter hvert bli aktive medskapere av teksten. Vi observerte i vår aksjon at elevene på bakgrunn av små eller store observasjoner i teksten, forsøkte å skape seg et helhetlig inntrykk ut fra hva de leste i ikonoteksten. Modellens føringer med å benytte høytlesing med lesestopp, kan legges til rette for at elevene får modellering til å fylle tomrommene i teksten ved hjelp av sine disposisjoner. Vi trekker inn tre konkrete eksempler fra samtalen for å vise hvordan elevene fylte noen av tomrommene:

Et av lesestoppene var ved et bilde hvor Kasper sitter og leker og vi ser morens store røde sko står ved siden av borgen. Verbalteksten forteller at moren prøver å få kontakt med Kasper. Etter at teksten er lest spør læreren: Hva ser dere på bildet?

E1: *Litt av borgen er revet ned.*

L: *Hva tror dere har skjedd?*

E1: *Jeg tror kanskje mora har revet den ned.*

L: *Hvorfor tror du det?*

E1: *Fordi mora ikke er med og leker. Kanskje hun er sur for det og vil ødelegge for dem.*

E2: *Ja, jeg tror også det er mora, føttene hennes er nesten like store som hele kroppen til Kasper.*

På et annet lesestopp er det bilde av Kasper som sitter på gulvet og holder for ørene, mor og far står ved siden av, vi ser bare føttene deres, resten er ute av bildet. Teksten forteller at mor og far roper til hverandre mens Kasper holder for ørene. Læreren spør: «*Hvordan har Kasper det nå*»?

E1: *Jeg tror han er sint og lei.*

L: *Hvorfor tror du det?*

E1: *Fordi han holder seg for ørene.*

E2: *Også roper han STOPP.*

E3: *Han har også mistet hudfargen sin.*

E4: *Det er rød farge på STOPP.*

L: *Ja det er det, hva betyr det?*

E4: *Rød betyr fare.*

Vi ser også under fortellingen en skygge i illustrasjonen som forandrer form, størrelse og avstand til Kasper. Læreren spør ofte under lesestoppene hva elevene ser på bildet, og skyggen blir også kommentert.

L: *Hvem er skyggen?*

E: *Vi tror det er mammaen.*

L: *Hvorfor tror du det?*

E: *Fordi den er der når pappa og Kasper leker.*

Gjennom alle disse funnene kan vi se hvordan elevene fyller tomrommene i teksten med deres forståelse av hva som skjer. Tomrommene er steder i teksten hvor forfatteren har lagt inn en åpning for at leseren kan være aktiv. Om alt hadde vært forklart i teksten hadde det ikke vært gøy å lese. Vi ser i eksemplene over at elevene benytter sin fantasi, tidligere teksterfaring og livserfaring på å fylle tomrommene med sin forståelse. Ulland og Håland (2013.s. 242) mener leserens disposisjoner har betydning for hvordan vi forstår teksten. Derfor vil ikke elevene ha lik forståelse av handlingen, verken deler eller helheten. Ved at litteratursamtalen foregår i klasserommet kan alle elevene få tilgang til hverandres forståelse av teksten. Dette kan føre til at elevene enten bli mer sikker på sin tanke eller endre den i dette møtet. Under klassesamtalen observerte vi at ikke alle elevene deltok like aktivt muntlig, men vi la merke til at alle elevene deltok aktivt under samtalen med læringspartneren. De virket engasjert og interessert og samtalte ivrig til klassesamtalen startet igjen. Selv om ikke alle elever deltar aktivt under klassesamtalen, mener Aasen (2019) at elever med liten leseerfaring kan få god hjelp til å øke sin litterære kompetanse ved å lytte til medelever under den litterære samtalen. Elevene som deltok i eksemplene over, kan på denne måten være den mer kompetente andre for elever som ikke har så stor erfaring på området, ved at de viser eksempler på

hvordan man fyller tomrom. Vi så flere eksempler på at elevene var gode modeller for hverandre og at enkelte elever etter hvert tødde mer opp og turte å dele sine tanker. Et trekk vi la merke til var at elevene brukte hverandres svar som modellering. Da en elev først hadde kommentert hudfargen til personene i boka, trakk flere og flere elever dette fram når de svarte. For flere av elevene gikk det første svaret de ga i løpet av samtalen nettopp ut på å kommentere hudfarge. Elevene hadde erfart at kommentar om hudfargen var noe som fikk positiv respons hos læreren, og brukte de andre elevenes mestringserfaring til å tørre å svare selv (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

6.2.6 Opptak og høy verdsetting

Under flere av lesestoppene i høytlesingen fokuserte læreren på å stille spørsmål som fikk elevene til å nærlese og fokusere på virkemidlene forfatteren har benyttet i bilde og verbaltekst. På den måten fikk hun elevene til å rette fokus på sider ved teksten hun ønsket å få frem (Larsen, Wicklund & Sørensen, 2018). Hun ledet elevene inn i teksten ved å stille spørsmål på hva hun ønsket de skulle se etter, for eksempel «*Hvordan er størrelsen på borgen?*», «*hvordan er størrelsen på far?*».

På et av lesestoppene er det et bilde av far og sønn som går hand i hand, og der verbalteksten forteller om hvordan gutten føler seg trygg sammen med faren. Læreren stiller spørsmål til hva elevene legger merke til på bildet. I starten svarer elevene konkret det de ser i bildet. Lærer bekrefter de ulike innspillene før hun spør om elevene legger merke til forskjell i ansiktet til Kasper. Elevene svarer at «*Han ser mer glad ut nå*», «*Han ser ikke så lei seg ut i øynene*», «*Pappaen er ikke så veldig stor*». Gjennom videre lesing stiller lærer flere ganger spørsmål som fokuserer på små detaljer i bildet eller verbaltekst som har betydning for tolkningen av personer eller handlingen. Ved lesing av bildebøker trenger elevene å benytte visuell lesekompetanse som viser til at de klarer å hente frem informasjon fra både verbaltekst og bilde (Larsen, Wicklund & Sørensen, 2018). Ved å benytte lesestopp underveis i lesingen, kan læreren sikre seg gjennom samtalen med elevene at de er klar over samspeillet mellom modalitetene, og ved å peke på litterære virkemidler forfatteren har benyttet, kan elevene få øke sin fortolkningskompetanse.

Olga Dysthe (1993) påpeker viktigheten av at elevenes innspill blir verdsatt av læreren. Hun mener dette er en viktig faktor for at elevene skal ha lyst til å utforske teksten videre (Hoem,

2014). Dette kan vi se eksempel på i et annet lesestopp som viser bildet av pappa og Kasper sammen med to hester. Verbalteksten forteller om en fin samtale i leken mellom pappa og Kasper. Læreren starter med å spørre elevene hva de ser i bildet. Elevene kommenterer ulike ting de konkret ser i bildet, blant annet kommenterer de at Kasper og far leker sammen.

Læreren bekrefter alle innspill, oppsummerer deres tanker før hun spør:

L: Er det noen forskjeller på størrelsen til pappa og Kasper?

E1: Ja pappa er blitt mindre, han og Kasper er nesten like høy.

L: Hva tror dere det betyr?

E2: De ser også gladere ut.

E1: De ser mer ekte ut.

E3: Man får endelig se ansiktet til pappa.

I observasjonen over ser vi hvordan elevenes utsagn blir verdsatt. Bekreftelsen elevene får fra læreren åpnet opp for at de utvider sine tankerekker og går dypere inn i teksten ved å granske den nærmere. Vi ser også at fra den ene elevens tanker kobler flere elever seg på og gransker nærmere sine tanker og åpner teksten for hverandre. Elevene må prøve ut fra sin forståelse og forklare for læreren hva de tror dette betyr. Spørsmålene fungerer som et stillas som hjelper elevene dypere inn i teksten, og får elevene til å tenke og reflektere over den (Hoem, 2014). Aasen (2019) mener elevene over tid kan tilegne seg litterær kompetanse ved å sette ord på egne oppdagelser i teksten, argumentere for sine tolkninger, lytte til andres oppdagelser og refleksjoner. Vi kan ikke forvente at elevene klarer å svare på alle spørsmålene eller tolke alle aspekter i teksten på dette tidspunkt. Til dette trenger de mer modellering og øvelse, både i å lese analytisk og til å ha litterære samtaler.

Det sosiokulturelle læringssynet vi har bygd vår modell etter, sier at elevene selv må være aktive i sosial samhandling med andre, med språket som et viktig verktøy for å lære. I en klasse er det elever som kommer fra ulike hjem hvor deres litterære bagasje kan være svært ulik. Modellen vår vektlegger den estetiske delen av litteraturarbeidet og læreren modellerer en lese måte for elevene som kan være til hjelp spesielt for elever med liten litterær erfaring. Under klassesamtalen opplevde vi at elever som var mer passive i starten av samtalen, etter hvert deltok aktivt med å dele sine opplevelser og forestillinger av fortellingen. Dette får vi støtte av hos Tørnby og Stokke (2018) som mener at elever med liten litterær erfaring kan ha stor gevinst av å lytte til medelever med større litterær erfaring. Når elevene verbaliserer deres

opplevelse og tolkning av litteraturen i klassesamtalen, modellerer de for medelevene sine hvordan man kan gjøre det. Medelever hører hvordan de lever seg inn i fortellingen gjennom dannelsen av forestillingsverdener. Da kan elever med liten litterær erfaring oppleve at litteraturen endelig berører dem og at dette endrer deres oppfatning av den.

Hennig (2012) mener det er vanskelig å si noe om hvilken litterær kompetanse elevene har, men han mener elevene kan vise sin litterære kompetanse gjennom å vise sine litterære ferdigheter (Hennig 2012). Som vi henviste til i teorikapitlet er preformancekompetansen den kompetansen man i størst grad kan påvirke gjennom litteraturarbeid. Ved at læreren gjennomfører en strukturert samtale med elevene om en litterær tekst og ved å stille åpne autentiske spørsmål, leder hun dem inn i den analytiske siden av verket. Litterære tekster har strukturer som både åpner opp for og begrenser hvilke muligheter leseren kan se i teksten. Forfatteren vil legge inn åpne ordvalg eller virkemidler i bildet som kan forstås på ulike måter. Det er derfor viktig at læreren, slik hun gjorde i vår aksjon, stiller oppfølgingsspørsmål til elevens tolkning av teksten. Ved å benytte dialogen som et verktøy, kan læreren på en enklere måte bruke elevens innspill til å bygge kompetansen deres videre. Læreren skal benytte sin kompetanse under samtalen til å lede elevene inn der hun ser de trenger å utvikle sin kompetanse. Om hun legger merke til at elevene fokuserer bare på bildet, kan hun med sine spørsmål lede de inn i verbalteksten. For eksempel på lesestoppet hvor bildet viser pappa og Kasper som leker utenfor borgen og pappas størrelse var endret, går læreren tilbake i boka og til verbalteksten der det står at det kun var de snille som fikk komme inn. Hun viser viktigheten av å hente informasjon fra begge modalitetene, og at forståelsen vår må bygges på begge deler.

Gjennom hele samtalen øver elevene seg på å begrunne sin forståelse med å vise til den litterære teksten. Et av målene med litteraturundervisningen er å utvikle tekstrørlige elever. Folkeryd (2006) viser til tekstrørlige elever som elever som kan snakke om tekster, både det de leser og skriver på mange ulike måter (Matre, 2009b). I fagspesifikk lesing i norskfaget fokuserer vi på teksten for tekstens del og elevene viser tekstrørlighet ved å kommentere ordbruk, tekststruktur og innhold. I vår aksjon viser elevene rørlighet utad ved å samtale om hvordan teksten gir assosiasjoner til egne tanker og erfaringer. Interaktiv rørlighet viser elevene ved at de kan diskutere og reflektere over hva formålet med teksten er og hvordan teksten relaterer seg til dem (Folkeryd, 2006; referert i Matre, 2009b). Utviklingen av tekstrørlighet tar tid, men den litterære samtalen er nyttig til dette formålet. Gjennom

samtalen i klasserommet tilegner elevene seg bredere kunnskaper om teksten ved at læreren trekker fagligheten inn i deres forståelse. I vår forskning så vi hvordan elevene ble ledet inn i teksten ved å måtte begrunne deres innspill. De måtte finne ut hva det var i verbalteksten eller bildet som påvirket deres forståelse. De blir dermed oppmerksomme på at litterære tekster krever helt andre lese måter enn faktatekster. Gjennom å få modellert og øvelse i den estetiske lese måten kan elevene bli oppmerksomme på hvordan de kan orientere seg gjennom teksten. Elevene fikk i vår forskning erfaring med hvordan de kan danne seg forestillingsverdener, fylle tomrom og analyserer nærmere hva i teksten som førte til deres forståelse. Over tid vil denne arbeidsmetoden utvikle tekstrørlige elever i de tekstene de jobber med, som denne gangen var bildebok.

Hennig (2012) mener litterær leseferdighet omhandler leserens evner til å danne forestillingsevner, lese med innlevelse, lese analytisk og ha mot til å mene noe om en tekst. Elevene får kunnskap om teksten ved at de får innblikk i hvordan forfatteren benytter litterære virkemidler for å lede eleven inn i en større forståelse av teksten, samt at de får erfaringer med å lese ikonoteksten i bildeboken. Ommundsen (2018) mener elevenes tolkningskompetanse kan øke ved å bli bevisst på forfatterens fargebruk, tegneteknikker, eller tomrom i teksten. Gjennom lærerens veiledning og spørsmålstilling får de modellering og øvelse til å nærlese verbaltekst og bilde og ser at disse til sammen forteller budskapet i fortellingen. Denne kunnskapen er verdsatt i vårt moderne samfunn hvor de multimodale tekstene florerer både i papirform og digitalt. Gjennom modellen vår får også elevene modellering og øvelse i å benytte en estetisk lese måte som kan få konsekvenser for deres interesse for videre lesing av litteratur.

6.3 Modellen

Mange lærere er opptatt av å gi elevene gode leseopplevelser, de bruker tid på høytlesning og ønsker å øke elevenes leseglede. Lesing blir i skolen sett på som en viktig faktor i elevenes skriveutvikling. Lærere er klar over viktigheten av å dele gode bøker med hverandre og det er mye fokus på lesing i norske klasserom. Modellen vår er ikke utviklet på bakgrunn av at norske elever leser for lite eller lærere ikke er nok opptatt av skjønnlitteratur, men for å gi lærere et verktøy til å jobbe med litteratur på en grundigere måte. Modellen gir læreren et verktøy til å finne fram til elevenes litterære kompetanse og gjøre lesingen mindre privatisert.

Den bidrar også til å gi undervisningen en struktur og tydelig formål, og gir elevene en arena for å dele sine tanker og refleksjoner. Det igjen vil kunne gjøre elevene i stand til å dykke dypere ned i litteraturen. Modellen skal favne om alle elever, og la dem utvikle sin kompetanse fra sitt eget utgangspunkt. Det modellen helt konkret er et verktøy til, er å strukturere litteratursamtalen slik at elevene kan finne veien til de fire fasene i Langers forestillingsverdener, som Langer (2017) påpeker er noe av det viktigste i litteraturlæringen. Modellen er et supplement til de arbeidsmetodene skolen allerede bruker, og trenger ikke å brukes på bekostning av andre metoder.

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for hvordan og hvorfor denne modellen bidrar til å øke elevenes litterære kompetanse. Vi vil først gjøre rede for hvorfor vi har valgt IGP-metoden som en viktig del av modellen. Videre ser vi på hva lærerens rolle i bruk av modellen er og hvilke andre elementer i modellen som bidrar til litterær kompetanse. Til slutt gjør vi rede for hvordan aksjonsforskninga førte til endringene vi gjorde fra vår opprinnelige modell til det som er vår endelige modell, og bakgrunnen for disse endringene.

6.3.1 Arbeidsmetode

I utarbeidelse av modellen ble det raskt tydelig for oss at IGP-metoden måtte være sentral i den. I modellen vår har vi tydeliggjort hvordan og når læreren kan benytte de ulike delene, individuelt, gruppe og plenum. Metoden legger opp til at alle elevene skal ha en arena for å være aktiv og er derfor et effektivt verktøy for å få flere elever til å delta muntlig i timen. Denne ble valgt fordi vi ønsket en arbeidsmetode som fremhevet det sosiokulturelle læringssynet hvor alle elevene ble ivaretatt. Vi ønsket at alle elevene skulle være aktivt deltakende i den litterære samtalen. Som vi har vist til i funnene våre fra elevdelen, deltar alle elevene, enten med læringspartneren, i gruppesamtalen eller i klassesamtalen. Gjennom denne modellen får elevene dele sin personlige opplevelse. Sammen med læringspartnere kan eleven trykkes på sine meninger, og samtidig lytte til medelevens tanker som enten kan bekrefte sin oppfatning eller gi andre ideer. Dette kan gjøre det tryggere for eleven å dele sin forståelse av teksten med resten av klassen. Elevene anvender interaksjonen med andre for å utforske nye mulighetshorisonter som kan hjelpe elevene til å se nye synsvinkler (Langer, 2017, s. 100). Om vi ikke hadde benyttet denne arbeidsmetoden i arbeidet med teksten, er det ikke sikkert at

alle elevene hadde deltatt i samtalen. De hadde kanskje fulgt med på elevene som tok ordet og delte sine opplevelser og erfaringer uten å bli grepet eller finner det interessant. Vi observerte at de som ikke deltok i klassesamtalen var aktivt med i samtalen med læringspartner, de fulgte med under lesingen og virket til å bli revet med. Erfaringer fra samtaler i hel klasse er at det gjerne er de samme elevene som rekker opp handa og dermed får ordet, mens de som ikke rekker opp handa, svarer «vet ikke» hvis læreren spør dem direkte. Elever og lærere kan fortsatt ha en god dialog, men det er bare noen få av elevene som får mulighet til å ytre sine tanker og meninger. Elever som ikke i like stor grad rekker opp handa i klasserommet, sitter på en kompetanse som de ikke får delt med de andre.

Gjennom IGP-metoden får alle elevene mulighet til å sette ord på sine tanker og får øvelse i å leve seg inn i andre menneskers følelser og tanker. Gjennom fortellingen om Kasper fikk elevene tilgang på livsbetingelsene til hans familie. De kunne gjøre konsekvensløse erfaringer på hvordan det er å vokse opp som Kasper, fikk innsikt i hans redsel, og hvordan han unngikk å snakke med foreldrene sine. Noen kan kanskje trekke dette til sine erfaringer, mens for andre er dette ukjent. En erfaringsbasert tilnærming krever en viss grad av deling av private tanker, og kan virke skummelt for mange. De kan være mer komfortable med å svare på oppgaver med fasitsvar, men når de skal dele egne refleksjoner og meninger, innebærer dette større risiko. Mange er usikker på om deres svar er riktig eller bra nok, men ønsker ikke å ta sjansen på å teste det ut i klassesamtalen. Når elevene først får teste ut sine ideer i samtalen med læringspartner, står det to stykker bak svaret når elevene så skal svare i plenum. Dette gir en annen trygghet og innebærer en mindre grad av risiko fordi svaret ikke knyttes til enkeltelever.

6.3.2 Lærerens rolle

Modellen skal være et verktøy for lærerens planlegging av litteraturundervisningen. Som alle andre verktøy forutsettes det at man setter seg inn i hvordan det fungerer før man tar det før bruk. Læreren er en viktig faktor i arbeidet for å få til en god litteraturundervisning, det fordrer at læreren selv setter seg godt inn i den aktuelle boken, finner tomrommene og planlegger lesestoppene etter hvor de passer best. Dette krever at læreren har kompetanse til å se hvor det passer best å stoppe, for mange stopp kan gjøre at elevene mister leseopplevelsen. I lærerdelen (se 6.1) viste vi til hvordan læreren i vår aksjon utførte lesestoppene. Hun hadde

satt post-it lapper på de aktuelle lesestoppene i boken. Dette førte til at hun hadde spørsmålene sine lett tilgjengelig under lesingen, og kunne derfor konsentrere seg om boken. Tønnesen (2017) peker også på forutsetningene til lærerne som driver litteraturundervisningen. For det første må de kjenne en viss faglig trygghet og ha kunnskap om samtidens barne- og ungdomslitteratur, og for det andre må de vise engasjement og entusiasme og må dra elevene med inn i atmosfæren som bergtar. Lærerens begrepsapparat og analytiske kompetanse kan skjerpe blikket for hva som er en god inngang til akkurat denne teksten. Skal fokuset være på personene eller på handlingsmønstrer denne gang? Hva vil gi elevene den beste nøkkelen til denne teksten? Hvis modellen vår hadde vært for brukervennlig og som en oppskrift læreren kunne følge, tror vi det kunne ført til at læreren benyttet den uten å endre måten å jobbe på, og dermed lede elevene inn i lærerteksten. Derfor har vi utarbeidet modellen slik at den ikke gjør læreren passiv, men blir en hjelp i forarbeidet til å rette fokus på hva som er viktig å ha med i litterært arbeid. Om ikke samtalen åpner opp for elevenes stemmer, hjelper det ikke at læreren stiller gode spørsmål. Elevene forstår raskt om de er en del av et virkelig tolkningsarbeid og blir sett på som meningsprodusenter. Om læreren stiller ledende spørsmål, eller stiller spørsmålene slik at de leder mot lærerteksten, vil ingen læring skje. Dysthe (1993) sier læringen i det dialogiske klasserommet foregår i et møte mellom elevene, teksten og læreren samt de sosiale prosessene rundt dette møtet. Hun påpeker at lærerne med sin tekstkompetanse har den mest kvalifiserte stemmen, og at deres oppgave er å legge til rette for at dialogen utnyttes til det fulle. Elevstemmene skal vektlegges og man kan utvikle fellesteksten gjennom muntlig språkarbeid (Bjørkeng, 2009, s 305). I vår aksjon opplevde vi at læreren ved hjelp av spørsmålene «*Hva ser dere skjer her?*» og «*Hva ser dere i bildet?*» åpnet teksten for å se muligheter og ikke for å lede de mot en tolkning. Spørsmålene ledet elevene til å selv åpne teksten, både for seg selv og andre. Elevene fylte tomrommene med sine tolkninger og læreren kunne hjelpe dem til å åpne teksten mer med å be dem begrunne sin forståelse. Det er en slik åpning av teksten intensjonen med modellen vår har, og det er slik vi har utformet de veiledende spørsmålene i modellen. Planleggingen i forkant av den litterære samtalen er viktig, men læreren må også kunne gå ut av planen for å fange opp og utdype elevenes innspill. Som Bjørkeng (2009) sier, vil det ikke bli en reell kommunikasjonssituasjon om ikke læreren tar hensyn til elevenes lesning av teksten eller den sosiale situasjonen i klassen.

6.3.3 Hvordan modellen fremmer elevenes litterære kompetanse

I elevdelen 6.2 har vi vist til flere funn som beskriver hvordan elevene under læringsforløpet får vist sin litterære kompetanse. De dannet forestillingsverdener, åpnet teksten for seg selv og medelever, fylte tomrom i teksten og fant støtte i teksten for sin forståelse. Det er vanskelig for lærerne å få innsyn i elevens kompetanse, men ved hjelp av spørsmålene kan de få tilgang til hva elevene i møtet med teksten kan vise av litterære ferdigheter (Hennig, 2012). Det kan være mange årsaker knyttet til om eleven klarer å få vist sine ferdigheter. Eleven kan ha vanskeligheter med å sette ord på sine tanker, kanskje denne teksten ikke vekker nok engasjement hos leseren, eller kanskje eleven ikke tør å dele sin tolkning. Elevenes individuelle responser kan også bli modifisert ved at de er en del av en gruppe og ikke ønsker å fravike medelevenes tanker i for stor grad. Klassemiljøet har også mye å si for elevenes muntlige deltakelse. Det er lærerens ansvar å legge til rette for et klassemiljø hvor det er plass til ulike stemmer og hvor elevenes ulikheter blir sett på som en styrke. I et slikt miljø opplever ikke elevene negative kommentarer eller hånlige blikk for sine innspill, men innspillene blir ført videre og bygget på av både medelever og læreren. På et grunnleggende nivå må læreren se på litteraturen som noe som provoserer tankegangen, og se på elevene som kompetente tenkende individer (Langer, 2017, s.105). Læreren må vektlegge ulik forståelse og være klar over at elevenes ulike sosiale, historiske og kulturelle bakgrunn spiller inn for elevenes forståelse av teksten (Langer, 2011, s. 93). Om læreren allerede fra starten av påpeker for elevene at det ikke finnes noen fasit på dette, kan det føre til at flere tør å mene noe. For at samtalen skal fungere er det viktig at elevene tør å lufte sine tanker.

Valg av bok til litteratursamtalen er ikke det mest essensielle, men læreren kan velge bøker ut fra spesifikke områder de ønsker å gå inn på. Når det gjelder bokvalget, kan man ifølge Hennig (2017) aldri være sikker på hvordan elevene vil respondere. I vår aksjon hadde boka en åpen slutt, noe elevene ikke hadde så mye erfaring med. Dette trenger ikke være negativt. Etter at siste side på boken var lest, observerte vi at elevene reagerte med frustrasjoner og misnøye. Når de etterpå skulle gi tilbakemeldinger på boka, om de likte eller ikke likte den, sa nesten alle elevene at de ikke likte den. Det kan være bra å utfordre elevene med en bok som overrasker og utfordrer dem. Når denne leses i fellesskap i klassen, får elevene støtte underveis i lesingen og i etterkant og blir ikke overlatt til seg. Modellen tar også hensyn til tilpasset opplæring; med enkle grep kan læreren tilpasse spørsmålene til de ulike elevene og bygge deres litterære kompetanse fra deres proksimale utviklingszone.

Læreren er den som kjenner elevene sine best og innehar erfaring og kunnskap om hvordan de kan bygge stillaser rundt deres læringsprosess. På den måten kan elevene føle trygghet samtidig som de har noe å strekke seg etter.

6.3.4 Didaktiske valg for modellen

Modellen vår har forsøkt å sette elevens verden i dialog med skolens tekstverden, og på den måten lettere å utvikle en mer tolkende og engasjerende lesing (Rødnes, 2014, s. 9). Modellen fremhever den estetiske dimensjonen i litteraturlesing for å engasjere og gjøre lesningen personlig. Vi har ikke kjennskap til elevenes individuelle teksterfaring, foruten forskningsdeltakerens utsagn om at hun har mye fokus på lesing av skjønnlitteratur. Ved å vektlegge estetiske arbeidsmåter i litteraturarbeidet, kan læreren modellere lese måten for elever som ikke klarer å tilegne seg den på egenhånd og på den måten kunne benytte den i sin individuelle lesning. Elever kommer fra ulike hjem og den litterære erfaringen deres kan være svært ulik. I noen hjem har fortellinger og bøker av ulike sjangre vært en naturlig del av oppveksten, mens i andre hjem har elevene bare møtt bøkens verden gjennom barnehage og skole. Dette bildet kan være mer nyansert enn som så. Elever med liten teksterfaring kan likevel ha mye livserfaring som kan hjelpe dem til å forstå og tolke det litterære verket.

Spørsmålene vi har benyttet i modellen bidrar til at elevens stemme kommer fram, og viser til at deres bidrag er verdifulle. Spørsmålene tar utgangspunkt i en erfaringsbasert tilnærming, og bygger videre på denne med analytiske tilnærminger. De er veiledende og det ikke meningen at alle må brukes, men tilpasses til elevgruppe og den litterære teksten som skal brukes. I vår aksjon fortalte læreren under intervjuet at elevene kom med mange innspill som læreren ikke selv hadde tenkt på. Dette viser oss at spørsmålene i modellen ivaretar elevteksten, og sikrer at fellesteksten blir målet for samtalen. Modellens utforming av spørsmålskategorier bevisstgjør læreren på hvordan man med enkle grep kan åpne teksten for elevenes forståelse og deretter vinkle denne forståelsen analytisk. Dette førte til at læreren stilte spørsmålene annerledes enn hun gjorde til vanlig, hun hadde ikke tenkt på hvor enkelt man kunne gjøre dette.

Modellen fokuserer på fagspesifikk lesing i norsk hvor vi fokuserer på teksten for tekstens del, og elevene viser tekstrørlighet ved å kommentere ordbruk, tekststruktur og innhold. De

viser rørlighet utad ved å samtale om hvordan teksten gir assosiasjoner til egne tanker og erfaringer. Interaktiv rørlighet vises ved at de kan diskutere og reflektere over hva formålet med teksten er og hvordan teksten relaterer seg til mottakeren. Gjennom litteratursamtalen tilegner elevene seg bredere kunnskaper og dette er med på å utvikle tekstrørligheten hos elevene. Elevene fikk gjennom klasesamtalen erfaringer på hvordan de kunne danne seg forestillingsverdener, fylle tomrom, og analysere nærmere hva i teksten som fører til deres forståelse. Over tid vil en slik arbeidsmetode utvikle elevenes tekstrørlighet. Det er røster for og imot en fagspesifikk praksis i norskfaget, spesielt for elever med svake leseferdigheter. Vi mener at så lenge læringen foregår i en sosiokulturell kontekst der elevene ikke blir alene om dette arbeidet, har det mange fordeler. Når de lærer en litterær lese måte slik modellen vår legger opp til, kan øynene deres åpnes og de får oppleve gode litteraturopplevelser som kan føre til at de ønsker å lese mer.

6.3.5 Aksjonsforskningens betydning for modellens utforming

Aksjonsforskning som metode var gunstig for oss å benytte i vår studie i og med at vi ønsket å utvikle en modell som fungerte godt i praksis. Målet med aksjonsforskning er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser (Tiller, 1999). På grunn av at vår forskning var begrenset i tid, ble dette mer en test av modellen. Vi kan dermed ikke dokumentere endringsprosesser på dette studiet. Vi kan likevel gjennom våre funn fra intervju og observasjoner si noe om modellen fører til at elevene får vist sin litterære kompetanse og får muligheten til å bygge videre på den. For å få til et best mulig verktøy, både for lærere og ikke minst for elevenes læring, kunne vi som forskere og forskningsdeltaker benytte oss av våre ulike kompetanser på dette området. Derfor så vi på lærerens deltakelse som viktig under hele prosessen. I forkant av undervisningen ga vi læreren frihet til å endre oppsettet slik at det passet praktisk til henne og elevgruppen. Vi sa likevel at vi ikke ønsket at endringene skulle gå ut over innholdet. Etter aksjonen reflekterte vi sammen med forskningsdeltakeren på hva som var bra og hva vi kunne endre på for å gjøre den mer funksjonell i bruk.

Etter aksjonen besluttet vi å endre strukturen på oppsettet i modellen. Under aksjonen slo læreren sammen høytlesing med lesestopp og litteratursamtalen slik at hun gjennomførte litteratursamtalen i lesestoppene. Hun flyttet skrivingen og laget spørsmål rundt karakterene i fortellingen som elevene kunne arbeide med i slutten av undervisningsforløpet. Etter aksjonen

uttrykte hun et ønske om at modellen inneholdt flere spørsmål som ville hjelpe henne i planleggingen. Med bakgrunn Langers (2011) tanke om at danning av forestillingsverdener er noe av det mest sentrale i leseprosessen, benyttet vi dette til å kategorisere spørsmålene. Dette for å bevisstgjøre læreren på hvilke spørsmål som ledet elevene inn i de ulike fasene. Spørsmålene er veiledende, og meningen er at læreren selv kan plukke ut spørsmål som hun tilpasser det litterære verket hun skal benytte.

Ved utarbeidelse av modellen tilpasset vi den til aldersgruppen i 3. og 4. trinn. Likevel viste det seg at vi ikke hadde tenkt godt over funksjonaliteten i den. Det er her vi får god nytte av lærerens kompetanse i didaktisk planlegging og kunnskap om hva som fungerer i klasserommet. Vår opprinnelige modell hadde alle momenter for en god litteraturundervisning til stede, men strukturen på forløpet var ikke god nok. Vi observerte at lærerens struktur fungerte bedre enn den vår opprinnelige modell la opp til. Opprinnelig hadde vi satt litteratursamtalen helt til slutt. Bakgrunnen for dette var tanken om at elevene da gjennom høytlesingen hadde opparbeidet seg en forståelse, og hadde dermed større mulighet til å delta i litteratursamtalen i klasserommet. Vi så i aksjonen at det ikke er så stor forskjell på lesestoppene og den litterære samtalen. Ved å inkludere den litterære samtalen i lesestoppene, kunne elevene lære i kontekst og læreren kunne fokusere på det som var viktig å få med seg underveis i lesingen. Elevene ble dermed en større del av meddiktningen. I modellen som var inspirasjon til vår modell, var litteratursamtalen lagt helt til slutt. Denne var utarbeidet for høyere klassetrinn, hvor det nok kan være uproblematisk å vente til en er ferdig med å lese boka. For yngre elever er det vanskeligere å holde fokus, og mye kan skje i løpet av lesingen som får elevene til å glemme detaljer eller elementer. Yngre lesere er opptatt av her og nå, og kan raskt glemme en ting de la merke til underveis i lesingen når det skjer nye ting. Ved å ha lesestopp underveis, bidrar dette også til at elevenes interesse holdes oppe. De er hele tiden inne i forestillingsverdenen, og spenningen holdes oppe ved at læreren stiller spørsmål som får dem til å bli nysgjerrig på handlingen videre. Derfor er vi enig med læreren om at litteratursamtale underveis fungerte bedre, og vi endret dermed på dette i den nye utgaven. Vi flyttet også skriveaktiviteten helt til slutt i økta. Skrivning tar lang tid for elever i denne aldersgruppen, og for noen elever kan det å stoppe opp for å skrive føre til at de mister tråden i fortellingen fordi de bruker så mye energi på selve skrivingen.

6.3.6 Støtte i læreplanen

Modellen vår bidrar til at lærerne med god samvittighet kan bruke tid på en litterær tekst, fordi den har god støtte i læreplanen og vil gi elevene nyttig kompetanse de også kan benytte i andre fag. Ottessen og Tysværs forskning (2017) viser til at lærere i hovedsak benytter kompetansemål når de planlegger undervisningsforløp. Ofte blir ikke formålet med faget og hovedområdene benyttet under planleggingen, noe vi ønsket at verktøyet skulle bidra til. Vår modell har hovedsakelig tatt utgangspunkt i de overordnede målene for norskfaget, formålet med faget og hovedområdene. Elevene skal trygges i å dele sine personlige opplevelser i litteratursamtalen og øve seg til å stole på sine egne tanker og meninger, en kompetanse det for øvrig er viktig å inneha i all lesing. Mange av observasjonene våre i elev- og lærerdelen av analysen viste at det var nettopp dette som skjedde.

Kompetansen elevene tilegner seg gjennom å arbeide etter denne modellen med litterært arbeid, er ikke bare noe de kan benytte i møte med litterære tekster. Som vi skrev innledningsvis viser nasjonale prøver at elevene skårer dårligere på spørsmål hvor de må lese mellom linjene og benytte egne tolkninger, og denne arbeidsmåten oppøver nettopp en slik kompetanse. Vi opplevde under vår observasjon at en av elevene kommenterte for læreren at han synes mange av spørsmålene som ble stilt under litteratursamtalen var «tenk selv spørsmål», slike de pleier å jobbe med i leseforståelsesoppgaver. Erfaringene våre fra skolehverdagen viser at elevene har vanskeligere for å tørre å stole på sine egne meninger i denne spørsmålskategorien. De er vant til å arbeide med kontrollspørsmål som viser til om de har fått med seg innholdet, men er mindre vant til å lese mellom linjene og danne seg egen mening. De kan vise fortvilelse eller oppgitthet over å ikke finne svarene i teksten. Ved å få bekreftelse og støtte for sin tolkning, kan elevene over tid øve seg opp til å stole på sine tanker. Modellen vår legger dermed opp til at elevene får mye trening i å lytte, oppfatte, tolke og vurdere medelevers utsagn. Samtidig får de øvd seg på å selv kommunisere ut sine forståelser til medelever og derved uttrykke kunnskaper, tanker og ideer med et variert ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene får gjennom å verbalisere sine opplevelser, tanker og forståelser vist sin litterære ferdighet.

7.0 Konklusjon

Vi startet denne studien på bakgrunn av våre erfaringer og hypotese om hvordan det arbeides med skjønnlitteratur i skolen, noe som også ble bakgrunnen for utarbeidelsen av vårt verktøy. Det var viktig for oss å utvikle et verktøy som var anvendelig i bruk, derfor gjennomførte vi et forskende partnerskap hvor læreren skulle hjelpe oss med akkurat dette. Aksjonsforskningen har vært en lærerik prosess og ga oss mange nyttige funn for å svare på problemstillingen. Modellen er hovedsakelig et planleggingsverktøy for lærere i arbeidet med å utvikle elevenes litterære kompetanse. Ved hjelp av våre funn har vi gjennom analysekapitlet gjort rede for verktøyets funksjonalitet. Skolens fremste mandat er å ruste elevene til samfunnslivet utenfor skolen. I dagens multimodale samfunn med et mangfold av tekster både digitalt og i papirform, er det viktig at elevene får oppøve sin literacy. Elevene skal både utvikle kompetanse til å møte ulike tekster, men også kunne lese en tekst med et kritisk og analytisk blikk. For å utvikle en slik tekstkyndighet trenger elevene fagspesifikk opplæring slik de får gjennom vår modell. Modellen er ikke utarbeidet for å gjøre eleven i stand til å score høyt på nasjonale prøver, men som vi så i innledninga, viser de nasjonale prøvene noe om elevers tekstkyndighet. Modellering og øvelse gir nyttig kompetanse for elevene, noe de kan nyttiggjøre seg i møte med alle typer tekster.

Vår erfaring, som får støtte fra Ottesen og Tysvær (2017), er at litterære tekster ofte blir brukt for å nå kompetansemål og ikke på bakgrunn av tekstens kvaliteter. Hvis vi leser litterære tekster på samme måte som vi leser fagtekster, vil ikke dette gi noe leseglede. Som vi så i Ottesen og Tysværs forskning (2017), har lærerne fokus på leselyst, og det ligger ofte et bevisst valg bak hvilken litteratur man tilbyr elever. Dette er positivt, men vi laget vår modell fordi vi mener fokuset bør flyttes fra mengdelesing til tekstrørlighet. Det er ikke alle elevene som klarer ved egen hjelp å danne seg forestillingsverdener. Om de ikke får opplæring i dette vil det være vanskelig å bli berørt av litteraturen. Mye tid til lesing gir ikke automatisk leseglede, vi må også vite hvordan vi kan røre oss i ulike typer tekster. Lærere kan på en enkel måte benytte vår modell til ulike litterære tekster. Den didaktiske og faglige bakgrunnen for modellen legger til rette for at elevens litterære kompetanse kan komme frem og utvikles i møte med skjønnlitteratur.

Vi gjorde mange funn som tyder på at denne arbeidsmetoden gir læreren verktøy for å gi elevene mulighetsrom til å få vist sin litterære kompetanse. Modellen bidrar til at elevene

utvikler et analytisk språk og gjør dem i stand til å røre seg i tekster. Dette styrker elevene i møte med utdanningskrav senere i livet. Uten denne øvingen i tekstrørlighet, vil eleven være avhengig av sin individuelle kompetanse som er opparbeidet på egenhånd. Når elevene starter på ungdomsskolen forventes det ofte at de klarer å tilnærme seg litteraturen både erfaringsbasert og analytisk. På et tidspunkt må elevene få trening på dette, og vi mener dette arbeidet bør starte allerede på småtrinnet. Aksjonen viste at modellen fungerer til dette arbeidet. Den legger til rette for en tilpasset opplæring med fokus på at elevene skal nå sin proksimale utviklingszone. Arbeidsmetoden som benyttes, setter alle elevene i aktivitet. Elevene blir dermed sett på som meningsprodusenter som er med i et virkelig tolkningsarbeid. Det sosiokulturelle fokuset som råder gjennom hele modellen, gjør at elevenes litterære faglighet går fra å være en privatiserte kunnskap til å kunne deles med andre. Elevens personlige møte med teksten blir fremmet og læreren bygger videre med analytiske tilnærminger og skaper engasjement og interesse. Ved å arbeide på denne måten over tid vil elevene utvikle et metaspråk som vil hjelpe de videre i arbeidet med litterære tekster.

Vi håper vårt verktøy vil være nyttig for skolen og i vårt arbeid. Vi mener modellen bør få innpass i skolene og håper at lærerne opplever verktøyet som funksjonelt og at den fyller et tomrom. Denne prosessen har vært svært lærerik for oss. Vi har gjennom arbeidet med oppgaven lært mye om hvordan vi selv ser på undervisning og hvilke didaktiske valg vi legger til grunn når vi planlegger. Vi har også i vår praksis hatt fokus på kompetansemål, men har gjennom denne prosessen sett viktigheten av å først og fremst ta utgangspunkt i formålet med faget. Denne modellen gir oss et godt og solid verktøy som vi kan benytte i vårt yrke. Vi håper flere vil finne nytte i denne og benytte den i lesing av masse god skjønnlitteratur. La oss sammen åpne tekstverden for elevene.

”... jeg pustet inn bøkens luft. De utvidet mitt liv. De lot meg se ting som jeg selv ikke kunne se, og møte mennesker som levde mer intenst og dramatisk enn jeg. De var som vesener fra en annen høyere tilværelse. De tok seg av meg og tillot meg å bli hos dem og bli beveget, rik, fattig, god og ond som dem” (Lagercrantz 1988:17).

8.0 Litteraturliste

8.1 Bøker

- Bakke, J.O. & Kverndokken, K. (2018). «Det står jo ikke det som jeg ser» - om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka. I Kverndokken, K. (red). *101 litteraturdidaktiske grep- om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørkeng, P.H. (2009). Klassesamtalen om litteratur- lærerens rolle. I Smith, J. *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3.utg.) (s. 304-310). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engebretsen, M. (red.) (2010). *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoem, T.F. (2014). Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. (red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 243-261). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland A. & Ulland G. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I Jansson, B.K. & Traavik, H. (red). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B.K. & Traavik, H. (red.) (2014). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen L.E.F, Raufoss, TW, & Rasmussen, E.B (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagercrantz, Olof (1988): *Om kunsten å lese og skrive*. Oslo: Bokvennen
- Langer, J. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2.utg). Göteborg: Bokforlaget Daidalos AB.

- Larsen, A.S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (red.) (2018). *Norsk 5-10: Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillevangstu, M., Tønnessen, E.S., & Dahll-Larssøn, H. (red). (2017). *Inn i teksten-ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (6.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2009a). Arbeid med «munnlege tekstar». I Smidt, J. (red). *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3.utg.) (s. 207-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2009b). Gruppesamtalar. I Smidt, J. (red). *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3.utg.) (s. 221-235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å.M. (2018). Bildeboka. I Stokke, Ruth Seierstad & Tønnesen, Elise Seip (red). *Møter med barnelitteratur- Introduksjon for lærere* (s.150-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ forskning: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen. I Gujord, H. & Michelsen, P.A. (red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s.195–211). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skardhamar, A.K (2011). *Litteraturundervisning i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2018). Aksjonsforskning. I Krogtuft, M. & Sjøvoll, J.(red.) *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 133-144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Smidt, J. (2009a). Norskfag og norskdidaktikk. I Smidt, J. *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3.utg.) (s. 13-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009b). Å bevege seg i skriftlige tekster. I Smidt, J. *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3.utg.) (s.242-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2013). Læringstradisjoner. I Svanberg, R. & Wille, H.P (red.) *La stå! Læring-på veien mot den profesjonelle lærer* (2. utg.) (s. 63-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Stokke, R. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I Stokke, R. & Tønnesen, E. (Red). *Møter med barnelitteratur- Introduksjon for lærere* (s. 240-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Traagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 4.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Traavik, H. & Jansson, B.K. (red.) *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I Stokke, R. & Tønnesen, E. (Red). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 325-350). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ørbeck-Nilssen, C. (2016). *Hva er det med pappa?* Oslo: Omnipax, Dreyers Forlag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen B. K & Aase, L. (red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget

8.2 Nettsider/e-bok

- Håland, A. & Hoel, T. (2016). *Leseopplæring I norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/leseopplering-i-norskfagets-begynneropplering-med-fokus-pa-fagspesifikk-lesekompetanse/>
- Iser, W. (1972). *The Reading Process: A phenomenological Approach*. Hentet fra <http://newliteraryhistory.org/articles/3-2-iser.pdf>
- Kjelen, H. (2015). *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesere*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/litterar-kompetanse.-portrett-av-tre-leserar/>
- Ottesen, S. & Tysvær, A. (2017). *Skjønnlitteratur for kosen: skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem*. Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysvær.pdf>

- Regjeringen (2018). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Rødnes, K.A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet. Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1097>
- Skaftun, A., Aasen, A.J. & Wagner, Å.K.H (2015). *Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget*. Hentet fra https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e27159d7fb0001f2f709/1567154802598/NL2-15_Skaftun_Wagner_Aasen.pdf
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). *Hele tekster versus utdrag- hvilke tekster velger norsklærerne?* Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hele-tekster-versus-utdrag--hvilke-tekster-velger-norsklarerne/>
- Sørhaug, J.O. (2018). *Når ein engel går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturdidaktikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/nar-ein-engel-gar-gjennom-klasserommet-vegar-og-omvegar-mot-ein-meir-performativ-litteraturdidaktikk/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Analyse av nasjonale prøver for 5. trinn 2019*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/nasjonale-prover-5.-trinn-2019/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Aasen, M. (2019). *Kan litterær analyse på barnetrinnet stimulere til lese lyst?* Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-grunnskolen/kan-litterar-analyse-pa-barnetrinn-stimulere-til-leselyst-article135691-12552.html>

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to studenter ved UIT, Norges arktiske universitet, campus Alta. Vi går 5. året på utdanninga, og skal i forbindelse med dette skrive en masteroppgave om bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Vi ønsker å gjennomføre en aksjonsforskning der vi er deltakende observatører, samt at vi følger opp denne med et intervju av forskningsdeltakeren. Materialet skal vi bruke i en analyse i masteroppgaven.

Bakgrunn

I det gjeldende læreverk står det at å kunne lese i norskfaget innebærer å kunne engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Elevene skal gjennom norskfaget og leseopplæringen rustes til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst (udir.no, 2019). Læreplanen legger altså vekt på at lesing skal brukes til mer enn å tilegne seg kunnskap om et spesifikt tema eller fagområde, og at elevene må lese ulike typer tekster for å utvikle leseforståelse. Likevel forteller lærere at det ofte er fagtekster som i hovedsak benyttes som tekster i leseopplæringen og at skjønnlitteraturen har en svakere posisjon i norskfaget. Det viser at det er en forholdsvis stor kontrast mellom læreplanens tydelige formål med tekstarbeid og de faktiske litteraturpraksisene. Denne kontrasten fanget vår interesse, og vi har utarbeidet en modell som skal kunne brukes som et verktøy av lærere i arbeid med skjønnlitteratur. Modellen ønsker vi å få prøvd ut ved at en lærer gjennomfører en undervisningsøkt med bakgrunn i modellen. Vi ønsker å være deltakende observatører under utprøvingen og følge opp med et intervju av forskningsdeltakeren for å samle materiale om hvordan modellen fungerer i praktisk bruk.

Hva innebærer dette?

Vi ønsker å gjennomføre aksjonen i starten av februar 2020. Selve aksjonen ser vi for oss har en tidsramme på 4 undervisningsøkter. Under disse øktene ønsker vi å gjøre observasjoner og følge opp med ustrukturert intervju. Forskningsdeltakeren må i forkant av undervisningsøktene gjøre seg kjent med modellen og planlegge undervisningen med

utgangspunkt i denne. Vi er behjelpelig med valg av bok hvis det er ønskelig, men er også åpen for en selvvalgt bok. Hovedfokuset under observasjonen er hvordan læreren anvender modellen som et verktøy og hvordan elevene responderer på undervisningen. Hovedfokuset i intervjuet er lærerens opplevelse av modellen i bruk og modellens anvendelighet. Alle notater gjennom forskningen vil til en hver tid anonymiseres. elevenes utsagn vil ikke kunne knyttes til enkeltelever, og det er heller ikke behov for navn eller andre opplysninger som kan være identifiserbare. De eneste opplysningene om lærer og elevene som vil være relevant å trekke fram er at aksjonsforskninga har foregått på 4. trinn.

Innleveringsfrist på oppgaven er 15. mai 2020, og alt innsamlet materiale vil bli slettet etter dette. I løpet av de tre månedene aksjonsforskningen og analyse av datamateriale foregår, vil det kun være vi to studenter som har tilgang til materialet. Deltakelsen er frivillig og det vil alltid gjennom forløpet være mulig å trekke seg uten å oppgi grunn. Alle opplysningene om deg og innsamlet materiale vil da bli slettet.

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

Anne Kari Ingilæ

ain017@uit.no, telefon 97162455

Kristin B. Isaksen

kis002@uit.no, telefon 95144339

Samtykke til deltakelse:

Jeg har fått informasjon om formål med aksjonsforskningen og hva dette innebærer for meg som lærer. Jeg samtykker herved til deltakelse i studiet.

Sted/dato

Underskrift

9.2 Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to studenter ved Uit, Norges arktiske universitet, campus Alta. Vi går 5. året på utdanninga, og skal i forbindelse med dette skrive en masteroppgave om bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Vi ønsker å gjennomføre en aksjonsforskning der vi er deltakende observatører, samt at vi følger opp denne med et intervju av forskningsdeltakeren. Materialet skal vi bruke i en analyse i masteroppgaven.

I vår studie skal vi observere fire undervisningsøkter i norskfaget i klassen. Hovedfokuset på observasjonen vil være på læreren, men det kan også være aktuelt å observere elevenes respons og utsagn i forbindelse med undervisningen og samtale mellom læreren og elevene. I den forbindelse sender vi ut samtykkeskjema til foresatte. Alle notater gjennom forskningen vil til en hver tid anonymiseres. Elevenes utsagn vil ikke kunne knyttes til enkeltelever, og det er heller ikke behov for navn eller andre opplysninger som kan være identifiserbare. De eneste opplysningene om lærer og elevene som vil være relevant å trekke fram er at aksjonsforskninga har foregått på 4. trinn.

Tidsramme

Innleveringsfrist på oppgaven er 15. mai 2020, og alt innsamlet materiale vil bli slettet etter dette. I løpet av de tre månedene aksjonsforskningen og analyse av datamateriale foregår, vil det kun være vi to studenter som har tilgang til materialet. Deltakelsen er frivillig og det vil alltid gjennom forløpet være mulig å trekke seg uten å oppgi grunn. Alle opplysningene om deg og innsamlet materiale vil da bli slettet.

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

Anne Kari Ingilæ

ain017@uit.no, telefon 97162455

Kristin B. Isaksen

kis002@uit.no, telefon 95144339

Samtykke til deltakelse

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

Sted/dato

Underskrift

9.3 Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Hvordan har du jobbet med skjønnlitteratur tidligere?
2. Hvordan har klassen jobbet med skjønnlitteratur tidligere?
3. Hvordan synes du at modellen fungerte?
4. Hva var bra og hva kunne vært bedre?
5. Hvordan synes du at elevene deltok i økta?