



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

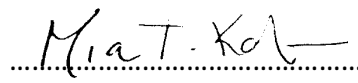
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Adjunkt- og
lektorprogrammet i humanistiske fag

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Mia Torgersen Kolrud


.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ingrid Nielsen

Tittel på masteroppgaven: "... kjekt å kunne si hva en faktisk mener" (Britt).
Ungdom og skjønnlitteratur: motivasjon, tema, leseropplevelse og arbeidsmåter.

Engelsk tittel: "... nice to be able to say what you really mean" (Britt). Youths and fictional
literature: motivation, theme, reading experience and working methods.

Emneord: ungdom og skjønnlitteratur,
leseropplevelse, tematikk i skjønnlitteratur,
ungdommers lesing, motivasjon,
arbeidsmåter

Sidetall: 89
+ vedlegg/annet: 3 vedlegg.

Stavanger, 11/5-2017

Sammendrag:

Denne oppgaven undersøker hvordan ungdommer leser skjønnlitteratur. Problemstillingen er som følger: Hva motiverer elever i VG1 studiespesialiserende utdanningsprogram for skjønnlitterær lesing, hva kjennetegner deres leseopplevelse, hvilke tema engasjerer de seg for, og hvilke arbeidsmåter kan vi tilrettelegge for, for å skape mest mulig engasjement hos elevene?

Undersøkelsene i dette masterprosjektet tar utgangspunkt i en VG1-klasse på studiespesialiserende utdanningsprogram. Alle elevene i denne klassen har lest ei skjønnlitterær ungdomsbok, *Skriv i sanden*, skrevet av den færøyske forfatteren Marjun S. Kjelnæs. Boka kom ut i 2010, og den ble oversatt til norsk i 2014. Designet i undersøkelsen går ut på at elevene skulle skrive leselogger mens de leste, før vi hadde litterære samtaler om det de hadde lest. I leseloggene ble elevene oppfordret til å skrive i stikkordsform, og at tankene og refleksjonene deres var ærlige og spontane. De skulle skrive hvis det var noe spesielt i teksten de enten likte eller ikke likte, eller hvis det var noe som fanget oppmerksomheten deres. De litterære samtalene ble gjennomført i grupper på mellom 4 og 6 elever. Ei gruppe bestod av bare jenter, ei gruppe med bare gutter, mens de resterende gruppene bestod av begge kjønn. Jeg var også delaktig i samtalene, og visjonen var at vi skulle ha en ærlig og uformell samtale om det elevene hadde lest. Samtalene følger til en viss grad en intervjuguide, som bestod av spørsmål jeg hadde etter å ha lest leseloggene.

Teoridelen i oppgaven tar opp motivasjon, kommunikasjon i klasserommet, arbeidsmåter, fri assosiasjon som tanketrening, og hvilken innvirkning det har at lærer velger fellestekster.

Funnene i dette masterprosjektet forteller om hvordan tidligere arbeidsmåter med skjønnlitteratur preger ungdommene. De er preget av en fasit-kultur og trenger sterke oppfordringer til å svare autentisk. Samtidig viser undersøkelsen at gjenkjenning av tematikk er viktig for elevenes motivasjon. Elevene viser også at de håndterer kompliserte og ukjente tekster hvis det finnes tid og rom for forskjellige tolkningsmuligheter og at de opplever en myndiggjøring fra andre elever og lærer. Opptak viser seg å være essensielt i arbeidet med skjønnlitterær lesing med ungdommer.

Masteroppgaven peker også på eventuelle dilemma jeg som norsklærer møter i arbeidet med ungdom og skjønnlitteratur, og jeg reflekterer over hvordan vi kan utvikle fagdidaktikken og arbeidet med ungdommer.

Forord:

Først av alt må det rettes en stor takk til mine foreldre, mamma og pappa, som har oppdradd, veiledet, hjulpet, tørket tårer, delt gleder og støttet meg i dette arbeidet. Videre fortjener Trond en takk, for motivasjon og korrekturlesing, selv om vi ikke alltid er enige. Takk til gode kolleger, avdelingsleder og bibliotekarer på Bryne Videregående skule. Takk for både tiltro, hjelp til innkjøp av bøker og for å godkjenne gyldig skulking av møtetid. En stor takk til veileder, Ingrid Nielsen. Takk for at du har hatt troen på meg, selv når jeg ikke har hatt troen selv. Takk for gode samtaler og for å ha gitt meg vind i ryggen. Den største takken går naturligvis til elevene som har deltatt i undersøkelsene i denne oppgaven. Uten dere hadde jeg ikke kunne gjennomført prosjektet slik jeg ville. Uten dere hadde ikke resultatet blitt som det har blitt.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	ii
1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens design	3
1.2 Fagets intensjon	4
1.3 Kort om mitt valg av bok	5
1.4 Bakgrunn for oppgaven	6
2.0 Teori	8
2.1 Motivasjon	8
2.2 Kommunikasjon i klasserommet	10
2.2.1 Flerstemmig klasserom	10
2.2.2 Savnet fellesskap	11
2.2.3 Monolog eller dialog?	11
2.2.4 Opptak	12
2.3 Arbeidsmåter	14
2.3.1 Å skrive mens en leser som arbeidsmåte	15
2.3.2 Samtale som arbeidsmåte	16
2.3.3 Forskning på norskfaget i videregående skole	17
2.4 Fri assosiasjon som metode for å trene tanken	18
2.5 Lærer velger tekst	19
2.6 Avsluttende bemerkninger om teorigrunnlaget	20
3.0 Innledning om metode	21
3.1 Design	22
3.2 Utfordringer knyttet til prosjektet	23
3.3 Gjennomføringen	24
3.4 Forskjellige typer elevbesvarelser	26
3.5 Å presentere oppgaven for elevene	27
3.6 Personvern	29
3.7 Om boka og mitt valg av bok	30
3.7.1 <i>Skriv i sanden</i>	30
3.7.2 Boka som helhet	33
3.7.3 Hvorfor denne boka?	35
3.8 Arbeidsmåter	35
3.8.1 Loggskrivning som arbeidsmåte	36
3.8.2 Litterære samtaler som arbeidsmåte	36
3.9 Avsluttende bemerkninger om metode	37
4.0 Innledning – analyse av leselogg	38

4.1	Hvordan jobbet elevene med loggene?	38
4.2	Hvordan jobbet jeg med loggene?	39
4.3	Finnes det et skille mellom gutter og jenters lesing?	39
4.4	Katogorisering	40
4.4.1	Tema	41
4.4.2	Form	42
4.4.3	Leseropplevelse	43
4.5	Analyse av leselogger	45
4.5.1	Tema	46
4.5.2	Form	47
4.5.3	Leseropplevelse	47
4.5.4	Kjønnsforskjeller	48
4.6	Drøfting	48
4.6.1	Sterke meninger	49
4.7	Hvordan kan jeg som lærer bruke disse funnene?	51
5.0	Innledning til litterære samtaler med presentasjon av gruppene	54
5.1	Intervjuguide	58
5.2	Samtalene	60
5.2.1	Gruppe A	61
5.2.2	Gruppe B	63
5.2.3	Gruppe C	65
5.2.4	Gruppe D	67
5.2.5	Gruppe E	68
5.3	Analyse av de litterære samtalene	71
5.3.1	Tema	71
5.3.2	Form	72
5.3.3	Leseropplevelse	73
5.3.4	Arbeidsmåte	75
5.4	Drøfting	76
5.4.1	Tema	76
5.4.2	Form	78
5.4.3	Leseropplevelse	81
5.4.4	Arbeidsmåte	83
5.5	Videre utvikling av fagdidaktikken	86
5.6	Avsluttende bemerkninger	87
6.0	Avslutning	88
7.0	Kilder	90

Vedlegg 1 – Fullstendig intervjuguide

Vedlegg 2 – Fullstendig liste over fiktive navn

Vedlegg 3 – Brev fra NSD om at prosjektet er meldt inn

1.0 Innledning

Nyere forskning fra Yale University i USA viser at en faktisk lever lenger om en leser (<https://www.nrk.no/kultur/-leser-du-boker-lever-du-lenger-mener-forskere-1.13078325>).

Det ble tatt høyde for faktorer som alder, rase, allmenntilstand, jobbsituasjon og ekteskapsstatus, og det viste seg at deltagerne i forskningen som leste en halvtime eller mer per uke levde hele 2 år lenger enn de som ikke leste overhode. Forskerne mener at årsaken for livsforlengelsen handler om at å lese bøker engasjerer hjernen og slik gir flere kognitive fordeler. Dette er med på å forlenge livet. Jeg vil også hevde at hvis en leser, lever en *bedre*. Jeg husker godt hvordan det som barn var når mine foreldre kom hjem med nye bøker vi skulle lese før leggetid, hvordan jeg i ungdomstiden kunne stenge skole, venninnekrangler og gutter ute ved å lukke døra og finne fram ei bok. Jeg kjenner også godt til øyne som er tørre av trøtthet, fordi jeg er så oppslukt i ei bok at jeg ikke klarer å legge den fra meg og gi etter for søvnen.

Ettersom jeg personlig alltid har vært lesende og funnet store gleder i skjønnlitteratur er det interessant å se på hva ungdommene jeg underviser på en videregående skole tenker om det å lese skjønnlitteratur, med hovedvekt på lesingen i skolen. Problemstillingen jeg tar for meg i dette masterprosjektet er derfor som følger: Hva motiverer elever i VG1 studiespesialiserende utdanningsprogram for skjønnlitterær lesing, hva kjennetegner deres leseopplevelse, hvilke tema engasjerer de seg for, og hvilke arbeidsmåter kan vi tilrettelegge for, for å skape mest mulig engasjement hos elevene?

Sammen med en VG1-klasse i den videregående skolen har jeg lest ei skjønnlitterær bok, *Skriv i sanden*, skrevet av den færøyske forfatteren Marjun S. Kjelnæs i 2010, oversatt til norsk i 2014. Elevene har skrevet leselogg mens de leste, de har valgt et fritt tema fra boka som de har hatt muntlig presentasjon om, og vi har hatt litterære samtaler. Elevenes muntlige fremføringer var en del av prosjektet grunnet årsplanens rammer, hvor elevene skulle ha en muntlig presentasjon om skjønnlitteratur. For å få prosjektet til å gå opp med årsplanen måtte denne muntlige presentasjonen inkorporeres i opplegget rundt lesingen av boka, selv om den ikke er en del av det empiriske materiale i oppgaven. Jeg valgte å ikke ha elevenes muntlige fremføringer, som ble vurdert med karakter, med som det empiriske materialet for dette masterprosjektet. Dette gjorde jeg fordi jeg hadde en antagelse om at når elevene vet at de blir vurdert vil de forsøke å besvare oppgaven ut fra vurderingskriteriene som foreligger. Disse vurderingskriteriene, og elevenes oppnåelse av disse var ikke relevante for mine

undersøkelser, ettersom elevene her ville strebe etter måloppnåelse, uten tanke på autentisitet og egen refleksjon.

Ideen om å undersøke hva og hvordan elever i den videregående skole finner interessant i en skjønnlitterær tekst, passet godt sammen med årsplanen i norsk i VG1. Og enda bedre passet det da jeg skulle undervise norsk i en studieforbereidende VG1-klasse dette året. Elevene skulle, ifølge læreplan og årsplanen, lese ei bok i tida før høstferien. Tidligere har elevene fått velge ei bok selv, for så å lage en liten film, en boktrailer, om boka. Her har elevene ofte valgt bøker de kjenner til fra før, og selve historien i romanen har vært det avgjørende for hva de velger. Elevene har, ut ifra tidligere erfaringer, vist en tendens til å velge krim eller science fiction, ofte oversatt fra engelsk. Dette bekreftes også fra både lærerkolleger og bibliotekarene på skolen. Det var derfor et poeng for meg å finne ut av om elevene valgte denne typen litteratur fordi de var kjent med det, at det derfor var trygt, eller om det var fordi det faktisk var det de fant mest interessant. Derfor ville jeg utforske elevenes potensiale, og finne ut om andre tema innen skjønnlitteraturen kunne være interessant hvis de bare ble presentert på riktig måte. Det var også viktig for meg, som nyutdannet norsklærer, hvor den pedagogiske tanken og ideen om at det er viktig å lese stod sterkt, at elevene skulle ha et bevisst forhold til det de leste. Å lese skjønnlitteratur vil jeg si er en del av danningsbegrepet, hvor meningsdanning og det å utvide sin egen horisont er essensielt. For å unngå at de aller fleste elevene valgte samme type litteratur, stod tanken om at jeg skulle velge bok sterkt.

Teoridelen i denne oppgaven legger grunnlaget for hvordan jeg har arbeidet med dette prosjektet sammen med elevene. Et viktig punkt jeg synes det er verdt å fremheve, handler om opptak av elevenes svar. Nystrands (1997) teorier om å bygge videre på elevenes svar, for deretter å kunne nå dypere refleksjon, har vært et viktig bakteppe for hvordan jeg har disponert oppgaven og hatt dialoger med elevene. Dette har vært en grunnpilar i både planleggingen av oppgaven, gjennomføringen og drøftingen. At elevene skulle få en opplevelse av at det ikke fantes fasit på spørsmålene jeg stilte, ble derfor vektlagt, og jeg opplevde at ved å oppnå denne tilliten kunne jeg stole på at svarene elevene kom med var autentiske.

Måten vi arbeidet sammen om den litterære teksten, kan forhåpentligvis gi videre lærdom om hvordan vi kan tilrettelegge for å skape mest mulig engasjement hos ungdommer.

Arbeidsmåtene viser seg i drøftingsdelen å ha stor innvirkning på leseropplevelsen, og på

denne måten kan vi se at arbeidsmåte og leseropplevelse arbeider sammen for å skape engasjement. I denne oppgaven definerer jeg arbeidsmåter som aktiviteter knyttet til arbeidet med skjønnlitteratur, hvor jeg har benyttet meg av standard lesing, loggskrivning og samtaler. I den ordinære undervisningen vil arbeidsmåtene variere etter hvordan årsplan og læreplan er lagt opp, men det presiseres også at lærerens rolle har stor innvirkning på leseropplevelse og hvordan arbeidsmåtene kan tilpasses.

Vedlagt ligger ei liste over en fullstendig intervjuguide (vedlegg 1), liste over fiktive navn på elevene som ble brukt i analyse og drøfting av leselogg og litterære samtaler, og brev om at prosjektet er meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata.

Jeg vil nevne at når jeg i oppgaven har brukt ”hen”, er det som et som kjønnsnøytralt pronomen, også når jeg ikke vet kjønnet til den som har skrevet eller uttalt seg, og jeg har brukt APA 6th som referansestil.

Tekstutdragene fra elevenes logger er direkte sitat, og er skrevet akkurat slik elevene selv har skrevet det i loggene. Derfor inneholder de kanskje skrivefeil og er i stikkordsform. Elevene ble også oppfordret til å ikke legge for mye arbeid med det ortografiske i leseloggene, da det først og fremst var deres spontane reaksjoner som var av relevans. De litterære samtalene ble tatt opp på bånd, før jeg hørte gjennom dem og skrev notater. Det ville vært bakvendt å skrive nøyaktig slik elevene snakket, og denne delen er derfor sitert med en større grad av korrekt syntaks og ortografi.

1.1 Oppgavens design

Oppgaven består av en teoridel, en metodedel, en presentasjon og drøfting av leseloggene til elevene, presentasjon, analyse og drøfting av de litterære samtalene, og en avslutning. I drøftingsdelene har jeg også pekt på eventuelle dilemma som er relevante når vi arbeider med ungdom og skjønnlitterær lesing. Dilemmaene kan omhandle hvordan man som norsklærer står i situasjoner hvor det ikke finnes enkle svar, og hvor refleksjon, skjønn og valgene en tar ut fra denne vurderingen kan forsøke å foreta de valgene en anser å være best mulig. Læreren må balansere, bruke skjønn og nærme seg elevene der de er, og samtidig legge til rette for utviklingen i litterær kompetanse gjennom arbeidsmåter best egnet for undervisningen. Det betyr ikke at disse valgene nødvendigvis er de riktige; å være lærer handler ikke om å ha de rette eller de enkle svarene, men å være bevisst på de dilemmaene en til enhver tid står

ovenfor.

1.2 Fagets intensjon

Å lese vil både utfordre fantasien og trene hjernen, og en bok kan være et tilfluktssted og en underholdningskanal uavhengig av kjønn, alder, etnisitet og økonomi. Samtidig beskriver den generelle delen av læreplanen etter Kunnskapsløftet 06 at dens formål er at elevene skal få en god allmenndannelse. Videre står det at:

Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeidet med kompetanse, ansvar og omhu.

God allmenndannelse vil si tilegnelsen av

- Konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- Kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig;
- Egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen.

Opplæringen må gi overblikk over hvordan prosesser på ett felt slår over på andre – som når produksjon virker tilbake på natur og miljø. Mennesker kan utløse krefter de ikke kontrollerer, eller forvolde virkninger de ikke overskuer.

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf

Danningen i læreplanen beskriver kan med andre ord være avhengig av godt arbeid med skjønnlitteratur for å gi eleven konkret kunnskap om mennesker, samfunn og natur, gi dem et solid grunnlag for å møte livet, og gi dem egenskaper som gjør det lettere for dem å møte andre mennesker og være en del av et rikt sosialt liv.

Gjennom litteratur får elevene mulighet til å møte situasjoner, mennesker og problemstillinger som kan være ukjente for dem. Arbeidet med å finne arbeidsmåter, riktig litteratur, og å skape engasjement for arbeidet kan være både komplekst og utfordrende, både for lærer og elev. Hvis arbeidet med skjønnlitteratur lykkes, vil eleven kunne reflektere over hvordan mennesker lever sammen og hvordan vi påvirkes av og påvirker andre.

Opplæringen i skolen skal altså ikke bare forholde seg til læreplanen og kompetansemålene, men også ta et ansvar for selve formålet med faget, og hvordan elevene utvikler seg til å bli

meningsbærende og ansvarlige mennesker. Det er viktig at både læreplanen og kompetansemålene, men også formålet med faget ligger til grunn for lærerens valg av arbeidsmåter og tekster. På denne måten vil opplæringen være en viktig del av det å forme et menneske, hvor målet er at elevene skal tenke selv, søke kunnskap, reflektere og være kritiske. Dette vil også være en utfordring for skolen, og vil være varierende fra skole til skole, og fra lærer til lærer. I hvilken grad danningen blir vektlagt, hvilken type kunnskap som blir verdsatt og fokusert på, vil være faktorer skolen og læreren bør diskutere. Skolen må også organiseres etter hvilke fokusområder det satses på. Her mener jeg også at hvordan undervisningen blir lagt opp, og i norskfaget – hvilken litteratur og arbeidsmåter som blir brukt, er av relevans. For at elevene skal kunne trenes på å reflektere, være kritiske og meningsbærende, må det legges opp til at deres meninger og tanker er gyldige, og lærer og undervisningsopplegg må være åpne for elevers autentiske svar. Arbeidsmåtene må varieres og tilrettelegges, både for den enkelte elev, den enkelte klasse og den enkelte skole. Her kan det finnes store variabler for hvordan vi skal oppnå det allmenndannede mennesket læreplanen legger opp til. Vi må også vise til et mangfold blant mennesker, hvor forskjellige tekster i norskundervisningen er et godt hjelpemiddel.

1.3 Kort om mitt valg av bok

Skriv i sanden kan karakteriseres som en kollektivroman skrevet av Marjun S. Kjelnæs. Boka ble skrevet i 2010, og ble oversatt fra færøysk til norsk av Lars Moa i 2014. Den fikk også Nordisk barnebokpris i 2011. Romanen følger ti ungdommer over ei helg. Den fortalte tiden i romanen er altså lik i alle kapitlene, men vi får presentert hendelsene gjennom ti forskjellige par med øyne. Personene og hendelsene i romanen blir knyttet sammen, hvor vi får presentert forskjellige synspunkt og de forskjellige opplevelsene ungdommene har av de samme hendelsene. Hver ungdom har sitt eget kapittel, samtidig som vi får personlige innblikk i deres egne oppfatninger og tanker. Begge kjønn er representert, og ungdommene er i alderen 15-18 år.

På mange måter tar boka opp realistiske og hverdagslige emner i ungdommers liv. Alkohol, kroppspress, seksualitet, religion og relasjoner er noe av det som blir tatt opp i romanen. Allikevel finnes det også eksistensielle spørsmål, som meningen med livet og menneskers eksistens på jorden.

Jeg vil i metodedelen presentere selve handlingen i boka i korte trekk. Dette gjør jeg for bedre å kunne forstå funnene jeg har gjort i elevenes presentasjoner og logger, men også fordi formen på boka er så avgjørende for det mangfoldet av tematikker og elevenes leseropplevelse. Samtidig er det nyttig å se boka som en helhet. Selv om handlingen, eller handlingene, i boka representerer et stort mangfold av tema, er det også relevant å se boka som en helhet. Boka inneholder ti forskjellige karakterer, som alle har forskjellig syn på hendelsene. I denne boka er altså ikke bare tematikken et sentralt fokus, men også hvordan synsvinklene representerer hvordan mennesker ser verden på forskjellige måter. Her er det et stort tolkningsrom, hvor elevene kan utfordres og videreutvikles. En oppbygging og struktur som er ukjent for elevene krever også forarbeid og en bestemt innstilling fra lærer. Det var viktig for meg at elevene ikke opplevde at det fantes en bestemt tolkning som var den riktige. I mitt arbeid gjaldt det å finne åpne spørsmål som ikke var preget av min egen oppfattelse og tolkning av boka. Det var derfor viktig å være i konstant dialog med elevene på en jevnbyrdig måte. Dette var også en uvant og spesiell form for forberedelse, som jeg ikke tidligere har møtt i undervisningen om skjønnlitteratur.

Som lærer er en selvsagt åpen for forskjellige tolkninger, mens det i denne oppgaven var desto viktigere at vi sammen hadde en åpen tekstforståelse og var åpne for forskjellige tolkningsmuligheter. Bare på denne måten ville jeg kunne få de autentiske svarene fra elevene som jeg var på jakt etter til denne oppgaven. Samtidig er boka åpen for forskjellige tolkninger i seg selv. Hendelsen i boka er ikke bare *en* hendelse; den beskriver bestemte hendelser, men med ti forskjellige blikk, utgangspunkt og forhold til hendelsen. På denne måten var selve teksten også en pådriver for å oppmuntre elevene til selvstendige tolkninger og refleksjoner.

1.4 Bakgrunn for oppgaven

Som nyutdanna lærer har jeg en genuin interesse av å finne ut av hvordan jeg kan tilrettelegge undervisningen på best mulig måte, og hvordan jeg kan engasjere elevene for det arbeidet vi skal jobbe med. Samtidig har jeg som nevnt, alltid selv interessert meg for skjønnlitteratur, og det er derfor nærliggende å stille spørsmål om hvordan jeg kan overføre denne interessen til elever, både de som allerede er lesende, og til de som ikke er særlig opptatt av å lese skjønnlitteratur. Det er interessant å se på hvordan kjønnsforskjellene er, og hvordan denne bestemte elevgruppa uttrykker forskjeller i interessen for å lese skjønnlitteratur. Videre vises det i teoridelen av denne oppgaven at det er relativt lite forskning på skjønnlitterær lesing blant denne elevgruppen. Hennig (2012) viser til forskning på elever i småtrinnet,

mellomtrinnet og i ungdomsskolen, men ikke til elever i den videregående skole. Jeg mener at også i den videregående skole er det viktig å ha fokus på hvordan vi kan motivere elever for å lese skjønnlitteratur, uavhengig av grunnlaget de har fra grunnskolen.

Jeg har også hentet inspirasjon til denne oppgaven fra Per Thomas Andersen, som i Norsklæreren (2011) stilte spørsmål om hva vi skal med litteratur i skolen. Som ny og til dels uerfaren lærer er det viktig for meg å treffe elevene der de er, men også å kunne bidra til utviklingen deres. Ett av mine store mål i arbeidet med elever er å kunne motivere dem, samtidig som vi kan bygge relasjoner med utgangspunkt i både det faglige og det mellommenneskelige, noe som også presiseres i formålet med faget, jamfør læreplanen etter Kunnskapsløftet 06. Jeg ser det derfor viktig å arbeide med tekster som utfordrer elevenes kjente rammer, samtidig som tekstene må skape gjenklang, og på den måten gi elevene en større forståelse av livene sine. Jamfør Guthrie (2008) er det flere faktorer som må tas hensyn til for at elevene skal motiveres for skjønnlitterære tekster. En av de store utfordringene vi som lærere møter på, er å oppnå alle disse faktorene, og jeg har gjennom denne oppgaven prøvd å belyse disse utfordringene, samt å peke på mulige løsninger for på best mulig måte å engasjere og motivere elever for skjønnlitterær lesing.

2.0 Teori

I teoridelen av denne oppgaven peker jeg på en rekke forskjellige teorier som er relevante for dette masterprosjektet om det å lese skjønnlitteratur med ungdom. I dette inngår blant annet teori om relasjonen mellom lærer og elev, motivasjon, arbeidsmåter, opptak og felleskapet som didaktisk verktøy, samt teori om motivasjon, leseropplevelse, tema og arbeidsmåter. Jeg viser også til forskning som er gjort med denne elevgruppen. Teorien ligger til grunn for å kunne gi perspektiver på funnene og analysene senere i oppgaven. Det er også viktig med et teoretisk grunnlag for å kunne se paralleller mellom egen studie og annen forskning.

Teori har også ligget til grunn i utviklingen av oppgaven, og i arbeidet med elevene, oppgavens design, forberedelse og gjennomføring. Teoriene presentert i denne oppgaven vil også være en del av grunnlaget i mitt videre arbeid med elever, og vil kunne berike og støtte dette arbeidet. Valgene jeg som lærer tar bør være i samspill med teori, og ikke bare være basert på personlige. Analysen og drøftingen i oppgaven får i denne delen teoretisk støtte, som kan gjøre at mine funn kan være gyldige også i møte med andre elever.

2.1 Motivasjon

John Guthrie er spesielt opptatt av hvordan en kan motivere ungdommer for skjønnlitterær lesing. Han har arbeidet med to instruksjonsprogrammer: ”Concept-Oriented Reading Instructions” (CORI) – som i hovedsak er utviklet for amerikanske barneskoler, og ”The Engagement Model of Reading Comprehension” – for viderekomne lesere. ”The Engagement model of Reading Comprehension” er modellen som vil være relevant for dette masterprosjektet.

I denne instruksjonsmodellen er det motivasjonen som er i fokus. Guthrie (2008) mener at det å motivere elevene har like mye verdi som å lære dem gode lesestrategier. I tillegg til gode lesestrategier er en lærer som kan motivere elevene essensielt for hvordan elevene opplever arbeidet med skjønnlitteratur og kan engasjere seg i det de leser. Han peker også på variasjon og valgmuligheter som en avgjørende faktorer. Videre definerer han lesemotivasjon som et samspill av motivasjon, konkret kunnskap, strategier og sosiale interaksjoner underveis i aktiviteter med litteratur. Han viser også til det han anser som de fem viktigste motivasjonsaspektene: interesse, eierskap til teksten, selvtillit, samarbeid og mestringsmål.

Når det gjelder interesse, viser Guthrie (2008) til at lærerens formidling av faget fanger elevens oppmerksomhet og gjør dem interesserte i det de skal lære. Læreren må også vise interesse og motivasjon selv, slik at elevene opplever at læreren synes dette arbeidet er spennende. Videre peker han på at litteraturen også må være relevant for leseren. Derfor mener han at ved å kunne bygge på noe som allerede er kjent, kan en på best mulig måte tilegne seg ny kunnskap. For å kjenne eierskap til teksten elevene skal arbeide med, peker Guthrie (2008) på at det er viktig at elevene får være med på beslutningen om hvilken litteratur det skal arbeides med. Da får undervisningen også et fokus på elevmedvirkning, og elevene vil dermed selv ha et ansvar for deres motivasjon for faget. Guthrie mener også at dette vil være med på å gi elevene selvtillit ved at lærer verdsetter deres valg av undervisningsstoff. Samarbeid er også en av faktorene Guthrie peker på som et av de viktige motivasjonsaspektene. Her må læreren være åpen for å ha samtaler om tekstene, og ha et åpent tekstbegrep. Både elever seg i mellom, og sammen med lærer, bør diskutere teksten og være åpen for forskjellige tolkninger. Det er viktig for elevene å oppnå de målene de, i samarbeid med lærer, har satt seg opp for undervisningen. Guthrie mener at motivasjon og mestringsfølelse henger tett sammen, og at realistiske mestringsmål må ligge til grunn for at undervisningen skal virke relevant og oppnåelig. Ved å ha konkrete og oppnåelige mål vil elevens selvtillit økes, noe som igjen påvirker motivasjonen for å lære.

Guthries modell og teori ligger til grunn for måten litteraturen presenteres for elevene. Læreren må selv være motivert for teksten og arbeidet med den, noe jeg var bevisst på da jeg presenterte dette prosjektet for elevene mine. Boka elevene skulle lese, mente jeg både var relevant i dette masterprosjektet og inneholdt tema de kunne kjenne seg igjen i, samtidig som den inneholder et oppsett og en struktur som er variert og til dels annerledes enn det jeg antok elevene hadde vært borti før. Jeg påpekte også at det var deres autentiske, ærlige og spontane reaksjoner jeg var interessert i, og derfor var jeg åpen for forskjellige tolkninger av teksten. Det var også viktig for meg å påpeke hensikten med å skrive en masteroppgave om hva som motiverer ungdom for skjønnlitterær lesing. Da jeg forklarte elevene at dette forhåpentligvis kunne gi meg tanker om videre refleksjon om hvordan jeg best mulig kunne legge opp litteraturundervisningen for disse elevene, tror jeg de opplevde at oppgaven faktisk også var relevant for dem, og for de elevene jeg skal undervise senere. Innledningsvis presenterte jeg hvorfor ungdommers motivasjon for skjønnlitterær lesing var av min interesse. Guthries modeller ble med bakgrunn i teorien en viktig del for hvordan jeg designet prosjektet jeg skulle gjennom med elevene for å utforske deres motivasjon for skjønnlitterær lesing.

2.2 Kommunikasjon i klasserommet

Vibeke Hetmar (2009) skiller mellom tre ulike domener; hverdagsdomenet, det faglige domenet (akademiske) og det skolske domenet. Hun forklarer at de ulike domenene har bestemte og forskjellige måter å kommunisere på, noe hun kaller ulike ”kommunikasjonsformer”. Hun karakteriserer disse som ikke-spesialiserte (hverdag), spesialiserte (faglig) og skolske. En skolsk kommunikasjonsform kjennetegnes ofte av et hierarkisk lærer-elevforhold, som ofte har liten verdi, eller er ikkeeksisterende utenfor skolen. Det skolske domenet handler altså om hvilke forventninger som finnes mellom lærere og elever, hvor elevene har en oppfatning av hvordan læreren forventer at elevene svarer eller forholder seg til en tekst. Denne kommunikasjonsformen oppfordrer i liten grad til selvstendig tenkning, og bærer preg av IRE-samtalen som Guthrie viser til. Den skolske kommunikasjonsformen preges av en fasit-kultur, hvor det finnes riktige og gale svar. Jeg mener at i arbeidet med litteratur, og spesielt skjønnlitterære tekster, finnes det sjeldent riktige og gale svar. Elevene må oppfordres til å reflektere over det de har lest, og tåre å uttrykke meninger som ikke nødvendigvis er de samme som medelever eller lærere har, noe som ble viktig i samtalen med elevene i dette prosjektet.

2.2.1 Flerstemmig klasserom

Dysthe (2009) skriver om det flerstemmige klasserommet. I et flerstemmig klasserom inngår et flerstemmig læringsfellesskap, som hun beskriver som en vinkling på inklusjon hvor læreren arbeider systematisk og langsiktig med utviklingen av et fellesskap bestående av både læring, sosial trening og trivsel. Hun peker også på at det faglige, det sosiale og det emosjonelle henger tett sammen og påvirker hverandre i stor grad. Hun viser også til Søndergård (Plauborg og Sønderborg, 2014), som påpeker at det sosiale fungerer som et didaktisk redskap. Med dette viser hun at læreren har et ansvar for å fremme en kultur hvor forskjeller blir verdsatt, og som også fungerer som et redskap for å styrke læring.

Et flerstemmig og dialogisk fellesskap handler spesielt om bruk av språk for å tenke, lære, kommunisere, samarbeide og verdsette. Den enkelte elev trenger øvelse i alle disse grunnleggende ferdighetene for å kunne yte sitt beste i alle fag. Både for den enkelte elev og for fellesskapet er dette samspillet mellom å tale, lytte, skrive og lese en nøkkel som er med på å fremme alle elevers maksimale læringspotensiale.

2.2.2 Savnet fellesskap

Baumann (2000) omtaler et savnet fellesskap. Han peker på at individualitet bare kan forstås i forhold til fellesskapet, og at fellesskapet først får mening gjennom individet. Sosiale prosesser, både i allmennheten og i et produktivt arbeid, ikke kan overlates til sin egen drivkraft, men må ledes, mener Baumann. Her vil læreren ha en viktig rolle, som en leder av elevenes egen drivkraft. I samtaler med elever er kommunikasjonen og kontakten, og derav relasjonen mellom lærer og elev, avgjørende. For å kunne oppnå en slik relasjon, er også det flerstemmige fellesskapet viktig. Et flerstemmig fellesskap er en dialog og et samspill hvor hver elev er deltagende, blir sett og hørt, blir inkludert, engasjert og får en stemme gjennom å bidra. Videre må eleven kjenne på en faglig selvtilit, og lære å uttrykke seg muntlig, skriftlig og estetisk, og gjennom dette oppleve en lyst og evne til å lære mer. Det er ingen tvil om at vi lærer av å tenke sammen med andre; i en skoleklasse vil et flerstemmig fellesskap være tilstede, fordi en skoleklasse er sammensatt av individer med forskjellig bakgrunn, kultur, evne, erfaring og kunnskap. Disse forskjellene må verdsettes, og gjennom fellesskapet vil vi kunne fremme selvstendige refleksjoner.

Sfärd (1998) deler læringsbegrepet inn i tilegnelse og deltagelse. Når det gjelder tilegnelse vektlegger hun en individuell berikelse, som handler om å ha eller eie kunnskap. Her anser hun eleven som både mottaker og gjenskerer av stoffet. Læreren fungerer som en informator, formidler og hjelper. Gjennom deltagelse vektlegger han en fellesskapsbygging, som handler om å høre til *noe* og å kunne kommunisere. Her er eleven i større grad en deltager. Lærer bidrar som en ekspertdeltager som kan veilede både i samarbeid, prosess og kommunikasjon.

2.2.3 Monolog eller dialog?

Dysthe er en som i norsk sammenheng har vært spesielt opptatt av dialogteoriene til Mikhail Bakhtin. Hun skiller mellom monologisme og dialogisme. Hun mener at en monologisme er en ensrettet søken etter et fasitsvar, som også Guthrie beskriver som en fasit-kultur. Her gis det ikke rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger. Hun skriver:

Det er ikkje monologforma som er problemet, det er sjølve holdninga til kva det er å undervise og å lære; trua på at det er mogleg å eige sanninga og å instruere dei utvitande, i den. Dialogisk pedagogikk derimot er basert på å la ulike idéar, tankar, perspektiv og stemmer konfrontere og gjensidig utfordre kvarandre (Dysthe 2006, s. 464)

Videre skriver hun om Bakhtins teori, hvor det fremheves at det er forskjellen, eller divergensene og spenningen mellom ulike stemmer, som gir mulighet for dypere forståelse, samt at nye tanker oppstår. Læring og kreativitet henger med andre ord sammen, og forskjellighet må ses på som en ressurs, ikke et problem.

I et flerstemmig klasserom vil dialogene være sentrale. Buber (2003) mener at det meste som kalles dialog egentlig kan være bare prat. En ekte dialog derimot, er preget av tillit, og at vi opplever at den vi prater med er personlig nærværende. Han peker på at det er viktig at vi erfarer den vi prater med som en virkelig og unik person, og at vi aksepterer og stadfester hverandre. I en læringssituasjon vil dette komme til uttrykk ved at lærere og elever, og elever seg imellom, aksepterer andres synspunkter og refleksjoner, og at elevene slik blir myndiggjorte. Det Buber kaller *ekte dialog*, var det jeg ville oppnå i de litterære samtalene jeg skulle ha med elevene i dette prosjektet. Det var derfor viktig at elevene opplevde tillit til hverandre, men også til meg som lærer. Som nevnt ville jeg ha en dobbeltrolle i form av at jeg både var leder av samtalen, men også deltok som en ekspertdeltager i samtalen. Jeg ønsket at skulle få elevene til å oppleve at også jeg var personlig nærværende i samtalene. Når jeg innledet samtalene med elevene, presiserte jeg også at alle deres tanker og meninger var interessante, og at ved å videreføre samtalen om tankene de hadde kunne gi en dypere forståelse av teksten.

Både teoriene om et flerstemmig klasserom, det sosiale som et didaktisk redskap, skillet mellom monologiske og dialogisme og forskjellen på tilegnelse og deltagelse handler om arbeidsmåtene og leseropplevelsene til elevene, og er derfor et viktig teoretisk grunnlag i denne masteroppgaven.

2.2.4 Opptak

Nystrand (1997) presenterer en teori om opptak, altså å bygge videre på elevenes svar, og dermed vise en genuin interesse for det eleven sier. Han mener at dette er et av de viktigste aspektene for læring, og for at elevene skal føle seg myndiggjorte og dermed være i stand til å gi autentiske svar. Han har forsket på dette i 100 klasserom i USA, gjennom en systematisk observasjon av interaksjonen i klasserommet. Denne forskningen viste at IRE-samtalen var det som dominerte. IRE-samtalen, som står for inquiry (spørsmål), response (respons) og evaluation (lærerens svar på om eleven har svart riktig eller galt), er preget av en fasit-kultur, og er ikke en reflekterende diskusjon. For å kunne oppnå autentiske svar må opptak av

elevens svar være fremtredende. Han viser derfor til dialogiske samtaler, som kjennetegnes ved autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting av elevens svar. Dette kaller han for en IRF-struktur, der en follow-up (oppfølging) følger etter spørsmål og respons. Denne formen for læring anser jeg som essensielt i arbeidet med elever generelt, men kanskje spesielt i fag hvor det oppfordres til kreativitet, egen refleksjon og ettertanke – som norskfaget i stor grad er. Å følge opp elevenes svar ble derfor en viktig del av arbeidet med denne oppgaven, og det ble utslagsgivende for designet på hvordan undersøkelsene skulle se ut. Det var med denne tanken jeg ville ha litterære samtaler med elevene for å kunne bygge videre på deres svar og komme med en *follow-up*. At elevene får en oppfølging på svarene sine, gir også en forståelse av hva som er læringsfremmende, og med utgangspunkt i forskningen til Nystrand kommer det tydelig frem at det er med oppfølging elevene lærer mer og tar med seg kunnskapen videre.

Elever i grunnskolen har sannsynligvis større behov for å etablere et grunnlag for samtaler og diskusjoner før selve samtalen kan ta plass, enn elever i den videregående skolen. I møte med elevene som har deltatt i dette masterprosjektet, kan jeg anta at de for eksempel kjenner til retningslinjer som at alle skal være høflige, oppmerksomme og vise respekt for hverandre. Elevene i videregående skole er såpass voksne at det ikke bør være nødvendig å repetere slike retningslinjer før diskusjoner eller samtaler startes. Hennig (2012) skriver at hvis en klasse diskuterer og det oppstår uenigheter, vil som regel læreren på en eller annen måte prøve å etablere en enighet ved hjelp av sine egne innspill. Læreren vil i disse tilfellene forsterke en enighetskultur i klasserommet. Det må være rom for at elever og lærere, og elever seg i mellom, kan være uenige og ha forskjellige meninger. Videre viser Hennig (2012) til at det ofte viser seg at det er mellom lærer og elever uenigheten oppstår. Jeg ønsket at det i dialogen med elevene, både i leseloggene og i samtalene, skulle være rom for uenigheter og forskjellige tolkninger. For å oppnå dette måtte jeg presisere det for elevene før samtalene begynte, ettersom funnene og drøftingen av leseloggene viste at elevene hadde tendenser som tilsa at en enighetskultur også var tilfellet her. Elevene ble gjort oppmerksomme på det, noe som førte til det som kan forstås som mer autentiske svar i de litterære samtalene.

Teorien om et flerstemmig og dialogisk fellesskap la grunnlaget for hvorfor jeg ønsket å gjennomføre litterære samtaler med elevene i dette prosjektet. Jeg ønsket å utforske hvordan elevene uttrykket seg når de opplevde opptak av svarene deres, utfordring på en eventuell

enighetskultur samt hvordan det å bli utfordret til å videreutvikle elevenes tanker og refleksjoner ville få dem til å forhåpentligvis være mer autentiske i svarene sine.

2.3 Arbeidsmåter

Hennig (2012) skriver om elevers tidligere erfaring med arbeidsmåtene innen skjønnlitterær lesing. Han skriver at elevene som regel har skrevet bokmeldinger i grunnskolen, hvor elevene får bestemte oppskrifter på hva som skal være med. ”Elevene blir da gjerne fortalt av læreren og leser i læreboken hva de [sic.] vil si å skrive en bokanmeldelse (Hennig, 2012 s. 202)”. De vil i dette tilfellet ha en modelltekst de skriver etter. Her vil det være liten mulighet for å avvike fra dette oppsettet, ettersom de får beskjed om hva de skal skrive. Hennigs erfaring er at elevene da skriver med relativt liten inspirasjon.

Hvis de derimot får skrevet ned umiddelbare og impulsive tanker og reaksjoner på en tekst, blir inspirasjonen større. Det er også viktig at de står fritt til å skrive på en relativ spontan og uformell måte. Terskelen for hva de kan skrive blir derfor lav, og det de skriver er genuint. I en slik logg vil også lærer signalisere en ekte interesse for det eleven har å si (Lewis i Hennig, 2012). I ettertid kan også læreren vise til de andre leserne i klassen at noen kanskje tenker likt, mens andre tenker helt ulikt, noe som vil være en viktig del av arbeidet før en videre dialog tar sted. Dette viser også elevene at det finnes en hensikt med det de skriver, selv om det de har skrevet ikke blir vurdert.

Det er en felles enighet om at det å lese er viktig, og at lese- og skrivekompetansen hos elever er et viktig fokusområde. Dette kommer også til uttrykk i som de grunnleggende ferdighetene i læreplanen etter Kunnskapsløftet 06 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>). Samtidig må det diskuteres hva som er hensikten med litteraturundervisning med ungdommer. Her må både læreplanens intensjon og derfor lærerens intensjoner med litteraturundervisning ses på. Gunilla Molloy (2003) mener det finnes en sammenheng mellom lærerens innramming av faget og elevenes tekstforståelse og møte med teksten. Videre mener hun at det å lære noe av litteraturen bør være viktigere enn å lære noe om den. Derfor er erfaringen elevene tar med seg fra litteraturundervisningen det sentrale, heller enn for eksempel å kunne kategorisere tekster eller analysere ut fra modeller eller oppskrifter. Hermeneutikken er altså det hun anser som det viktigste i faget. Dette er også tett knyttet til at litteraturen vil være subjektiv for elevene. Da må elevene også være i en situasjon hvor deres subjektive meninger og erfaringer blir myndiggjorte og

validerte. Her er stemningen i klasserommet viktig for at elevene skal klare å gripe muligheten til å uttrykke seg. Molloy (2003) skriver også at hun mener en må ta utgangspunkt i elevenes erfaring med lesing, og på denne måten ivareta eller kunne utnytte læringspotensialet i det elevene opplever i møte med tekster. Hun påpeker også at lærerrollen må endres. Den må ikke nærme seg elevenes spørsmål med et utgangspunkt om at læreren vet svaret, når det i litteratur ofte ikke finnes entydige svar. Lærerne må altså være åpne for elevenes subjektive refleksjoner, tanker og meninger om tekster, og ikke undergrave det de uttrykker. Heller enn å korrigere elevenes svar til det læreren selv mener er de riktige tankene om teksten, må elevenes tanker få komme til uttrykk og utvikles, noe som var viktig for planleggingen av arbeidet med leselogg og litterære samtaler i denne masteroppgaven.

Fjørtoft (2014) skriver om hvordan elevene leser, forstår og tolker tekster ulikt. Han stiller spørsmål, ved om elevene i det hele tatt leser samme tekst. Med det mener han at elever, eller lesere i generell forstand, leser forskjellig ut fra samme tekst. Det finnes et stort mangfold av tolkninger, og målet med litteraturundervisningen bør være å konstruere en forståelse av elevenes selvoppfatning som lesende mennesker. Han viser også til den subjektive relevansen, som Smidt (i Fjørtoft, 2014) som nevnt beskriver. Den subjektive relevansen omhandler hvordan elevene er på søken etter en opplevelse av at undervisningen betyr noe for dem. Elevene bruker ulike strategier for å oppnå denne opplevelsen. Noen søker etter en psykososial relevans og å oppleve mening ut fra relasjonene til medelever og lærere. Andre er mer opptatt av tekstens tematiske relevans, med andre ord en opplevelse av at teksten angår dem. Videre peker han på at elever også har gjort noen av disse generelle allmenndannelsesidealene til sine egne, og derfor er interessert i å lese litterære klassikere. Andre, derimot, er egentlig bare interesserte i å lese for å kvalifisere seg til videre utdanning og fremtidige yrker. Fjørtoft (2014) mener også at leserresponsteorien i dag kan fremstå som *for* elevorientert. Selv om vi skal være åpne for mange forskjellige meninger og tolkninger, kan man med rette si at ikke *alle* tolkninger er gyldige og plausible. Samtidig handler dette om at eleven finner relevans på flere måter, og det skal vi verdsette.

2.3.1 Å skrive mens en leser som arbeidsmåte

Hennig (2012) skriver at når elevene skriver om teksten de har lest og sin egen lesing, og derav gi dem både tid og rom til å tenke litt, settes den enkelte leserens refleksjon og respons inn i trygge rammer. Det spiller ingen rolle om loggen kommer i form av tankekart eller sammenhengende setning, den skal først og fremst fungere som et hjelpemiddel for dem selv.

De blir beroliget av at loggen ikke er et produkt som skal vurderes, men et redskap de selv kan bruke for å videreformidle sin egen respons i samtalegrupper med andre elever. Oppgaver uten vurdering vil også virke motiverende for elever som kanskje strever med å uttrykke seg skriftlig i andre situasjoner (Dysthe i Day mfl. i Hennig, 2012).

Hennig (2012) presiserer imidlertid at en slik loggskrivning absolutt ikke er en overfladisk form for skriving. Den kan derimot gi mye informasjon om både tekst og leser. Hennig mener at vi alle husker mer når vi skriver noe om det vi leser, noe som også var et viktig poeng for meg i designet av oppgaven. Elevene skulle huske og reflektere over det de faktisk leste. Hennig hevder videre at når vi skriver om det vi leser, blir det fornuftig for oss å gå inn i en analyserende modus. Slik blir loggen elevene skriver mer enn bare en gjenfortelling av det de har lest i teksten. Å skrive mens en leser vil også gi elevene dypere innsikt i seg selv og andre, gjennom å skrive om vanskelige ting i loggen, og å tørre å legge det frem for klassen (Samway mfl. i Hennig, 2012). Loggen vil også gi læreren informasjon både om elevens lesing, refleksjon og litterære kompetanse.

I USA har det vært forsket på om elevene får mer ut av litterære samtaler hvis de først har skrevet noe om det de har lest. De aller fleste av de spurte elevene mente at det å skrive logg var et vesentlig bidrag til diskusjonene. Det ville også føre refleksjonen opp på et høyere nivå (Certo mfl. i Hennig 2012). Elevene reflekterte nøyere over sin egen lesing, selve teksten og samtale i gruppene ved å først ha skrevet en logg. Slik blir de mer bevisste på sin egen opplevelse og respons på teksten, samt samtale om teksten (Atwell i Hennig, 2012).

Dysthe (1993) påpeker også at å skrive om litteratur før en samtale gjør at flere deltar i samtalen. Videre påpeker hun at det er en myte at dialogbasert undervisning er å overlate ansvaret til elevene. En dialogbasert undervisning krever en god struktur og en tydelig lærer.

2.3.2 Samtale som arbeidsmåte

Selv om Hennig (2012) peker på viktigheten av samtale som arbeidsmåte, viser han også til at det for mange elever kan det være nytt og virke skremmende. Det kan også tenkes at det har å gjøre med at det har vært lite fokus på denne arbeidsmåten i tidligere utdanning. Han viser til en nyere norsk undersøkelse (Kongshavn i Hennig, 2012) at særlig gutter kan oppleve samtalsituasjoner som noe skremmende og truende. Enkelte opplever det sann fordi den muntlige samtalen er en kommunikasjonsform de ikke behersker umiddelbart, særlig i

arbeidet med tekster. Igjen kan dette handle om et manglende fokus på denne arbeidsmåten i grunnskole og tidligere utdanning. Videre skriver Hennig at litterære samtaler som en organisert og institusjonalisert diskursform, fremstår som en fremmed sjanger for de fleste elevene. En fremmed sjanger kan føre til at flere kobler ut og faller bort, noe som igjen fører til at de opplever at arbeidet er kjedelig og uten mening.

I andre forskningsfunn viser Hennig også til Beattie (Hennig, 2012), hvor det kommer frem at mange elever, særlig gutter, opplever det muntlige fellesskapet som en mer motiverende og meningsfull kontekst for meningsutvikling. Slik kan vi tenke oss at en god relasjon mellom elever og lærere må ligge til grunn, og elevene må oppleve at deres svar, tanker og refleksjoner er interessante for læreren og de andre elevene samtidig må de være frie til å kunne uttrykke sine autentiske svar.

2.3.3 Forskning på norskfaget i videregående skole

I Hennig (2012) skriver om litterære samtaler på de forskjellige trinnene i skolen. Han viser til hvordan vi kan arbeide med litteratur gjennom dialog, både på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I Hennig (2012) står det derimot ikke noe om hvordan litterære samtaler som undervisning kan fungere med elever i den videregående skolen. Rødnes (2009) har på den andre siden satt fokus på samtaler om litteratur med elever i den videregående skolen. Hun problematiserer hvordan det snakkes om litteratur med disse elevene, og stiller spørsmål ved om elevene bare skal snakke muntlig, og dermed kanskje ufaglig, og subjektivt om litteraturen. Hun mener at det kan virke som om hverdagsprat er sentralt i elevenes forståelse av teksten. Samtidig spør hun om elevene innehar det fagspråket som gjør at de kan bringe lesingen sin videre. Her oppstår det med andre ord en motsetning; elevene bruker et hverdagsspråk når de snakker om litteratur, uten å bruke fagspråk, men må samtidig være trygge på at deres fagspråk sammen med deres egne refleksjoner og tanker, er interessante for læreren og medelevene. Det kan virke som om tendensen er at når elevene uttrykker noe muntlig, velger de en mer uformell og hverdagslig måte å snakke på, noe som kanskje går på bekostning av det faglige. Når elevene uttrykker noe skriftlig, tenderer de til å holde fast ved det faglige, og ikke uttrykke egne, autentiske svar og refleksjoner. Denne motsetningen er noe jeg vil se nærmere på i dette masterprosjektet, samtidig som jeg vil forsøke å finne svar på hva som kan motivere elever for skjønnlitterær lesing. Jeg håper at dette prosjektet vil kunne være en del av en samtale om hvordan vi skal legge opp undervisningen om litteratur, og

kanskje diskutere hva som motiverer og engasjerer elevene, og på den måten være et bidrag i samtaler om litteraturundervisningen.

2.4 Fri assosiasjon som metode for å trene tanken

I arbeidet med litteratur er den subjektive opplevelsen av det som leses av primær betydning. For å forstå et subjekt (eleven) vil jeg henvende meg til psykologien:

Abrahamsen (2004) refererer til Bollas som beskriver våre *omsorgspersoners omsorgsstil*. Måten vi forholder oss til våre foreldre, er ikke lært på et bevisst nivå, men en måte å være sammen på som vi tar med oss i våre senere samspillserfaringer, også på skolen – også i norsktimen der læreren introduserer litteratur for elevene. Jeg ser det som fruktbart å ha et ”Levende blikk” - for å bruke Abrahamsens uttrykk - på relasjonen mellom omsorgsperson og barn, samtidig som det på samme måte kan brukes om relasjonen lærer og elev. Denne relasjonen er, som Abrahamsen kaller det, et ”nødvendig samspill” i barns utvikling, og slik jeg ser det også et fundament i elevens læring.

Å bruke begrepet læring innen leseprosessen, innebærer i stor grad en tilegnelse av tekst som henvender seg vel så mye til elevens følelsesliv som til en intellektuell forståelse av det som leses. Prosessen kan sammenliknes med prosessen i barns (og voksnes) lek. Winnicott (1981 s. 125) beskriver leken slik: ”Jag insåg emellertid at *lek faktiskt varken hör till den inre psykiska verkligheten ellertil den yttre verkligheten*”.

Winnicott beskriver videre i kapittelet *The capacity to be alone* (1990) hvordan mor er tilstede for barnet, selv når barnet tilsynelatende er alene: “...this experience is that of being alone, as an infant and small child, in the presence of mother” (Winnicott, 1990, s. 30). Som med Abrahamsens “levende blikk” kan vi her forstå relasjonen mor og barn og trekke paralleller til lærer og elev. Paradokset er, overført til klasserommet, at eleven leser en tekst alene, men lesingen skjer samtidig som eleven har med seg sitt indre følelsesliv som referanse for det hen leser. Den ytre virkeligheten blir tatt med inn i fiksjonens verden, og eleven trenger tidlige erfaringer for at paradokset skal kunne holdes levende. Det er et mulighetens rom for eleven, slik leken er et ”potential space”, slik Winnicott beskriver det.

Det å lese kan sies å være et lekeområde der elevens ytre og indre virkelighet er virksom. Slik kan det også tenkes at det er å lese bøker: fiksjon og virkelighet i bøkene blir prosessert i

leserens tanke og følelsesliv, og gir mulighet til emosjonell og kognitiv utvikling. En lærer som er i stand til å leke (og lese), gir eleven mulighet til å utvikle sine egne leseferdigheter og sine egne leseopplevelser. Elevene må få mulighet til å tenke selv, reflektere selv og oppleve myndiggjøring fra lærer. Ingen svar er feil. Eleven må få oppfølging i samtaler - ikke bare om svaret er riktig eller galt, men gis muligheten til å utforske og utfordre.

Bollas (1987) skriver i kapittelet *Free Speech* om hvordan han i undervisning oppfordret elevene sine til å skrive uten å tenke, som en fri assosiasjonsmetode. Med det foregående vil en med utgangspunkt i Bollas kunne hjelpe elevene til å bruke fri assosiasjon som undervisningsmetode også når elevene leser:

Looking back, I can say this was perhaps my first deliberate use of free association as an educational method. This would be an important step in the development of my belief that, if one can gain access to people's free associations, if they can just speak from deep within the self, they will tell us a great deal about their core created truths (Bollas, 1987, s. 49)

Dersom eleven kan lese fritt, vil det kunne berike deres leseopplevelse og mulighet til kreativ tenkning.

Fri assosiasjon og dermed en spontan reaksjon på det elevene leste var noe jeg tok utgangspunkt i når jeg utviklet designet for denne masteroppgaven og hvordan elevenes leselogger og litterære samtaler skulle inkorporeres i oppgaven. Samtidig var jeg interessert i hvordan elevene hadde arbeidet med skjønnlitteratur før, og hvilken innvirkning dette hadde på hvordan de i dette prosjektet ville besvare oppgavene de fikk.

2.5 Lærer velger tekst

I samsvar med Guthries fem variabler om hvordan oppnå motivasjon hos elevene, peker også Hennig (2012) på viktigheten av at elevene får et entusiastisk forhold til tekstene de skal arbeide med. Ved at læreren velger tekst, en fellestekst som alle skal lese, vil det nødvendigvis treffe noen elever bedre enn andre. I slike tilfeller, mener Hennig at hver enkelt lærer må vurdere om det skal finnes en tekst som i størst mulig grad kan engasjere så mange elever som mulig, eller om det hele skal organiseres på en annen måte. Det kan for eksempel være at en finner kortere tekster som passer til forskjellige elevgrupper, hvis det i det hele tatt er et poeng at elevene skal lese det samme, og ikke få velge tekster selv. I et ordinært undervisningsopplegg vil det fremdeles være nødvendig at elevene også leser de samme tekstene, for å kunne diskutere og reflektere sammen om det som er lest.

Sylvi Penne (2012) skriver også om lærerens refleksjoner over tekstvalg. Hun viser til at mange lærere i videregående skoler i de skandinaviske landene søker tekster som elevene kan kjenne seg igjen i. Dette samsvarer også med Guthries teorier om motivasjon, men vil i tillegg være en stor utfordring for lærerne. Det å kunne velge tekster som elevene kan kjenne seg igjen i, krever både en åpen dialog mellom lærer og elev, men også at lærer er åpen for et mangfold av tekster, og at lærer hele tiden er i forkant og opptatt av hva elevene interesserer seg for. Uten å vite det sikkert, håpte jeg at *Skriv i sanden* tok opp såpass mange forskjellige tema at de aller fleste av elevene ville finne ett eller annet tema de kunne kjenne seg igjen i, og dermed at teksten virket engasjerende. Ettersom elevgruppa er sammensatt av flere forskjellige elever, både med tanke på bakgrunn, faglige ferdigheter og kjønn, var det viktig for meg at teksten var mest mulig omfangsrik og åpen for tolkninger og gjenkjenning for elevene.

2.6 Avsluttende bemerkninger om teorigrunnlaget

Jeg har nå presentert teoriene som gir grunnlaget for oppgavens bakgrunn, design, analyse og videre refleksjon, og det vil kunne gi en dypere forståelse av funnene i dette prosjektet. Teorien fungerer som et bakteppe, som sammen med elevenes svar kan gi svar på problemstillingen min i denne oppgaven: Hva motiverer elever i VG1 studiespesialiserende utdanningsprogram for skjønnlitterær lesing, hva kjennetegner deres leseopplevelse, hvilke tema engasjerer de seg for, og hvilke arbeidsmåter kan vi tilrettelegge for, for å skape mest mulig engasjement hos elevene?

Teorien og funnene vil også sammen kunne si noe om hvilke arbeidsmåter, hvilke tema de interesserer seg for og hvor viktig dette er for deres motivasjon, samt hvordan de opplever ukjente former for skjønnlitteratur, som på best mulig måte vil være læringsfremmende og motiverende for dem.

3.0 Innledning om metode

I denne delen av oppgaven vil jeg presisere hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt i arbeidet med masteroppgaven, elevene og boka *Skriv i sanden*. Jeg vil også forklare noen metodiske grep som er gjort, samt definere hva jeg mener med de forskjellige delene av analysen og drøftingen.

I kapittelet som omhandler elevenes leselogger, har jeg valgt å bruke fiktive navn av personvern hensyn. Alle elevene har derfor fått navn som begynner på A, for å kunne skille de forskjellige stemmene fra hverandre og for å vise til det innsamlede materialet. Fullstendig liste over fiktive navn finnes som vedlegg.

I de litterære samtaler var dette også nødvendig. Her har alle elevene fått navn som begynner på B, av samme grunn som i loggene. Jeg kunne ikke bruke de samme navnene i leseloggene og i de litterære samtaler, fordi jeg ikke visste hvilken elev som hadde skrevet de bestemte loggene når vi hadde samtaler. Dette var heller ikke relevant, da de to forskjellige metodene får frem forskjellige funn som ikke trenger å ses i sammenheng. Jeg har valgt å kalle samtaler jeg hadde med elevene i ettertid av leseloggene for *litterære samtaler*. De kan også ses på som semi-strukturerte intervju, men jamfør Sfårds (1998) teorier om lærer som ekspertdeltager ønsket jeg heller å fremstå som en deltager på lik linje med elevene enn en *intervjuer*. Samtidig var det viktig for oppgaven at vi var innom bestemte samtaletema som jeg hadde gjort meg opp tanker om etter å ha lest leseloggene. Det var derfor nyttig med en *intervjuguide*, selv om denne på ingen måte ble fulgt slavisk. Jeg var åpen for at elevene kunne dreie samtalen i retning av det de mente var interessant å snakke om, noe som også ville gi funn som var relevante for oppgaven min.

Jeg gjorde meg også opp noen tanker som elevene ikke nevnte i leseloggene. Jeg var for eksempel opptatt av hva de mente om denne arbeidsmåten i litteraturundervisningen. Ettersom få elever nevnte arbeidsmåte i leseloggene, var det derfor nærliggende å spørre dem om dette i de litterære samtaler. Undervegs i samtaler og på bakgrunn av leseloggene ble arbeidsmåter og fagkultur spennende å fremheve, og det utviklet seg derfor til å bli en sentral del av oppgaven. På bakgrunn av leseloggene og svarene til elevene i de litterære samtaler kan det diskuteres om dette er en arbeidsmåte som i større grad burde brukes i den ordinære undervisningen. Samtidig vil det være et dilemma om hvordan en lærer kan gjennomføre dette uten at det er en del av en undersøkelse som dette masterprosjektet har som bunnlinje.

3.1 Design

Etter å ha kommet frem til hva jeg ønsket å fokusere på i denne masteroppgaven, altså hva som motiverer ungdommer for skjønnlitterær lesing, startet arbeidet med å utvikle et design og lage rammer for undersøkelsene. I designet og rammene var også valg av skjønnlitterær tekst en del av arbeidet. Jeg søkte mye på nettet, leste mange bøker og diskuterte med bibliotekarer og kolleger på skolen. Da jeg landet på ei bok, måtte denne selvsagt først leses grundig av meg. Først etterpå kunne jeg forsikre meg om at boka elevene skulle lese var av god kvalitet – så klart etter min subjektive mening. Dette ville også lette arbeidet for meg, hvor jeg kunne stille spørsmål til hva de hadde lest, og utfordre dem til å tenke mens de leste.

Jeg var likevel bevisst på at det å presentere et klassesett med bøker som alle *måtte* lese, kunne drepe leselysten hos noen elever. Jeg mente likevel at romanen både var relativt kort, og tok opp såpass mange forskjellige tema, at alle ville i hvert fall finne enkelte elementer som var interessante. Dette ville også lette arbeidet med å få frem forskningsdata jeg var på jakt etter, men førte også med seg en del utfordringer. Jeg ville undersøke hva ungdommer interesserer seg for og kan kjenne seg igjen i i skjønnlitteratur skrevet for ungdom, og måtte derfor finne ei bok som var interessant og lett relaterbar. Det var derfor viktig at romanen hadde et bredt spekter av tema, slik at alle elevene kunne finne noe interessant i boka og kunne involvere seg i den. Jeg ville at elevene skulle kunne kjenne seg igjen i temaene, og involvere seg i teksten uten at det virket påtrengende. Jeg ville ikke at boka – og mitt valg av bok – skulle prøve å virke *kul*. Jeg husker selv lærere som gjorde sitt beste for å virke relevante og i tiden, mens vi elever mente lærerne var totalt utdatert. Det er vanskelig å ta temperaturen på hva som treffer unge mennesker. Både ungdommene og tiden er stadig i forandring, noe som kan gjøre det vanskelig å henge med i svingene. Det kan derfor være krevende å finne appellerende tekster, og finne noe jeg mente ville engasjere elevene.

Elevene var også nye, både for hverandre, for skolen og for meg som lærer, noe som gjorde at jeg ikke kjente dem så godt. Jeg måtte derfor finne ei bok som kunne fungere for hele klassen, og derfor gjøre et forsøk på å møte elevene der de er. Samtidig var jeg åpen på at dette var et åpent prosjekt, hvor jeg ikke på forhånd visste hvilke funn jeg ville finne. Det viktigste var at funnene var brukbare i undervisningssammenheng, både når vi jobbet med det og i ettertid. Ønsket mitt var at jeg ville gjøre oppdagelser som kunne gjøre det lettere å finne tekster til undervisningen som elevene var interesserte i. Mange forskjellige romaner ble diskutert, både

med veileder, venner som er bibliotekarer og bibliotekarene på skolen jeg underviser på. Jeg hadde fremdeles ikke lyst å vite for mye om boka – fordi jeg ikke ville ha *for* klare tanker om hva jeg ville finne av resultater i svarene hos elevene. Derfor ville jeg også finne ei bok som var åpen for ulike tolkninger hos elevene. Da ville jeg kunne se hva elevene involverte seg i, og se forskjellene lettere i materialet jeg samlet inn.

Romanen jeg ville elevene skulle lese, måtte derfor ikke ha én dominerende tolkning, men ha rom for flere mulige synspunkter og tolkninger. Jeg var først og fremst interessert i hvordan elevene tolket, ikke hva de kunne finne på internett om hva forfatteren eller andre fagfolk mente om romanen. Jeg valgte derfor en roman som tok opp mange forskjellige tema, som elevene ville ha mange forskjellige opplevelser og tanker om. Selv om både Hennig (2012) og Guthrie (2008) problematiserer at lærer velger en fellestekst, mente jeg likevel at ettersom denne boka inneholdt såpass mange tema, ville alle elevene kunne oppleve gjenkjennelighet og dermed få et nært forhold til teksten. Hennig (2012) påpeker at ved bruk av fellestekster må lærer i hvert enkelt tilfelle vurdere om teksten passer til situasjonen og elevgruppa. I mitt tilfelle vurderte jeg at teksten passet til prosjekt og gruppe elever.

3.2 utfordringer knyttet til prosjektet

Da jeg bestemte meg for at alle 28 elevene skulle lese samme bok, møtte jeg også på en del praktiske utfordringer. Jeg måtte skaffe tilgang til 28 eksemplarer av boka, og etter et kjapt overslag fant jeg ut at prisen ville komme på nærmere 6000 kroner for innkjøp. Rent praktisk fant jeg ut at det ville bli komplisert om bare halve klassen skulle lese romanen og delta i prosjektet, noe som kunne føre til at klassens mangfold ikke ble representert. Det ville også utfordre autentisiteten min som lærer. Ved å ha hele klassen med på prosjektet ville det danne et mer helhetlig bilde av klassen, og potensielt vise flere forskjeller innen klassens helhet. Metodisk sett ville jeg heller ikke velge ut hvem som skulle delta – nettopp fordi jeg ville ha mest mulig ærlige svar som representerte klassens mangfold. For å kunne gjennomføre prosjektet var jeg altså avhengig av at skolen gikk til innkjøp av bøkene for egen regning. Starten av et skoleår er alltid travel, og pengebruk som ikke er nødvendig for skolens ve og vel, er ikke det som står høyest på dagsorden for administrasjonen. Men jeg møtte stor entusiasme hos avdelingsleder og andre kolleger – de syntes dette virket som et veldig spennende prosjekt, og at det var positivt det skulle drives forskning på skolen deres.

Etter noen uker fikk jeg endelig beskjed om at de hadde valgt å gå for prosjektet, og jeg kunne da begynne å tenke på selve realiseringen av masteroppgaven min. Tanken om å legge en plan B hadde presset seg frem, men det var selvsagt ikke ønskelig, så jeg var fast bestemt på at det var dette jeg skulle skrive masteroppgaven min om. Da jeg endelig hadde fått klarsignal, kunne jeg begynne å lage et design på oppgaven. Prosjektet måtte også hele tiden kalibreres i forhold til læreplanen og at det fulgte de læreplanmålene som elevene skulle følge i denne perioden. Det skulle foretas en vurdering i muntlig norsk, og dette måtte inkorporeres i opplegget rundt masteroppgaven min.

3.3 Gjennomføringen

Likevel syntes jeg det ville vært rart å bestemme hva elevene skulle presentere, eller å gi karakter på samtaler vi hadde. Valget falt med andre ord på å dele arbeidet opp i tre deler. For å kunne få til en muntlig vurderingssituasjon skulle elevene foreta en kort punktanalyse om et valgfritt tema i romanen. Det kunne være en personschildring, hvordan religion blir presentert gjennom romanen, forhold til foreldre eller lignende. Siden jeg var interessert i elevenes egne leseropplevelser, kunne de stå helt fritt til å velge tema for den muntlige presentasjonen, så lenge det var et tema som stod i sammenheng med romanen de hadde lest. Jeg måtte også tenke igjennom hva som skulle vektlegges i en slik muntlig fremføring. Ifølge læreplan er både evnen til analyse, refleksjon og det å kunne trekke linjer, samt være frigjort fra manus, nedfelt. Jeg ser på dette som svært relevant for elevenes lesing, men det er også, om ikke mer, viktig å vektlegge elevenes evne til refleksjon og å kunne se sammenhenger. Det var derfor nærliggende å lage et skjema med vurderingskriterier direkte tilknyttet denne oppgaven. Det er vanlig at elevene får tilgang på et slikt skjema, slik at de også vet mer hvordan de skal jobbe med oppgaven for å nå de målene og kriteriene de selv har. De fikk også presentert noen forslag til spørsmål de kunne prøve å besvare i sin muntlige analyse.

Spørsmålene ble som følger:

- Hvilket tema har du valgt å analysere?
- Hvorfor dette temaet?
- Hvordan kommer temaet til uttrykk i romanen?
- Hvordan er temaet bygget opp?
- Kan du si noe generelt om komposisjon, skildringer, forteller, språklige virkemidler eller lignende?

- Er det spesielle kapitler eller hendelser i romanen der temaet opptrer? Hvilke? Hvor?
- Hvorfor tror du forfatteren har valgt å skrive om temaet på denne måten?
- Hva gjør det med leseropplevelsen?
- Er det et budskap innen dette temaet?
- Kan temaet ses i en spesiell sammenheng?
- Hva synes du om fremstillingen? Er den realistisk? Relevant? Interessant?

Disse spørsmålene ble laget litt spontant, fordi elevene ikke helt klarte å velge hvilket tema de skulle analysere og hvordan det skulle gjøres. På denne måten hadde det kanskje vært enklere for elevene å analysere hele boka, slik de hadde gjort i grunnskolen. Samtidig ville ikke dette kunne gi meg svar på problemstillingen, hvor elevenes autentiske refleksjoner og tanker var det essensielle. Elevene syntes det var vanskelig å velge ut ett tema, så jeg måtte komme med flere tips til hva det kunne være. Jeg måtte også forklare at det var deres egen analyse som var det interessante, ikke et handlingsreferat. Jeg var interessert i hvorfor de fant dette temaet spennende, hva det gjorde med leseropplevelsen for dem personlig, og hvorfor de trodde forfatteren hadde valgt å gjøre det slik. Det var også viktig for meg at elevene var tekstnære og fikk en så sterk tilhørighet til teksten som mulig. Slik mente jeg de lettere ville kunne se teksten i sammenheng med sine egne liv og det å være ungdom. Likevel var det først og fremst hva som fanget elevenes oppmerksomhet som var det mest interessante for meg. På den måten kunne jeg senere si noe om hvordan jeg som norsklærer burde legge opp undervisning, og hvilke tekster vi burde jobbe med elevene med, for å holde på interessen deres lengst mulig.

Disse presentasjonene skulle tas opp på bånd, slik at jeg hadde opptakene tilgjengelig hvis jeg trengte å gå tilbake igjen og høre hva elevene hadde vektlagt og hvordan de hadde gjort det. Presentasjonene ble som nevnt likevel ikke en del av det empiriske materialet for dette masterprosjektet, fordi jeg opplevde at elevene var mer opptatt av presentasjonen som en vurderingssituasjon enn som et uttrykk for deres autentiske meninger om teksten. Selve leseopplevelsen til elevene var også av stor interesse, og jeg ville derfor at elevene også skulle skrive personlige leselogger etterhvert som de leste romanen. Her skulle de skrive ned tanker, følelser, noe de fant interessant, noe de ikke likte – egentlig alt de kunne komme til å tenke på mens de leste. Loggen skulle begrenses til 1 side maskinskrift, og det ble gjort tydelig at her fantes det ikke noe rett og galt; det var deres egne opplevelser som var interessante. Skrivning av leselogg ble også gjort for å få inn skriftlig materiale som kunne brukes i oppgaven min. I

tillegg mener jeg, som norsklærer, at det er viktig for relativt nye lesere å være bevisste når de leser, og ikke bare skimme gjennom teksten, men faktisk reflektere over det som leses, og ta det inn.

Det ble med andre ord viktig for meg at elevene ikke bare hadde en muntlig presentasjon og skrev en leselogg, men at vi også kunne diskutere teksten og elevenes opplevelse av teksten i grupper. På den måten kunne jeg finne ut av hvordan elevene tenker når de leser. Det er nærliggende å tenke at elevene begrenser seg automatisk og prøver å fremstå slik de tror læreren ønsker i arbeidet med tekster i undervisningen. Derfor valgte jeg at vi skulle ha litterære samtaler om romanen. Her kunne jeg grave og prøve å få elevene til å snakke mest mulig spontant og impulsivt om romanen de hadde lest. Jeg ønsket i forkant at elevene skulle snakke sammen på en selvstendig måte, men jeg så viktigheten av at jeg var tilstede for å kunne få i gang samtaler og oppfordre dem til å prate sammen. Jeg så for meg at dette skulle foregå i forskjellige grupper, ettersom både kjønn og antall elever skulle varieres. Dette var også relevant ettersom elevene ikke hadde gått så lenge på denne skolen, og at jeg derfor ikke kjente dem godt nok til å kunne vite hvem som snakket best sammen, og hvordan gruppene optimalt burde settes sammen. At elevene var nye for meg, var også en fordel i og med at jeg ikke kunne vite så mye om hvordan de ville svare på spørsmålene mine i de litterære samtaler. Jeg ville med andre ord sette sammen grupper med bare jenter, med bare gutter og med både gutter og jenter. I noen av gruppene kunne det være opp til seks elever, mens andre grupper bestod av fem eller fire. Tanken var at i disse litterære samtaler ville jeg få et mangfold av svar, både på hva elevene interesserte seg for, og hva som var mindre interessant.

3.4 Forskjellige typer elevbesvarelser

Ved å bruke flere forskjellige typer arbeidsmåter ville jeg få inn forskjellige typer empirisk materiale. Blandingen av forberedte muntlige svar, skriftlige refleksjoner og impulsive samtaler ville kunne danne et stort grunnlag for empirisk og kvalitativ undersøkelse. For elevene vil det også være nyttig å måtte forholde seg til teksten på flere måter. Ved kombinasjonen av muntlig fremføring, analyse, skriftlig refleksjon og samtaler vil det utfordre elevens kritiske og imaginære potensial så mye som mulig. Hennig (2012) skriver også at elever som kombinerer arbeid i møte med en tekst, gjennom både lesing, skriving og diskusjon, begynner å se på seg selv som mer effektive lesere. Elevene Hennig har forsket på, viser at de selv tenker grundigere og dypere, og at de lettere fanger opp og kan reflektere over

sin egen reaksjon. De blir også mer oppmerksomme og fokuserte på både seg selv og andre når de diskuterer i grupper.

3.5 Å presentere oppgaven for elevene

”Dere skal få være med på en undersøkelse!” innledet jeg med å si til klassen min. Mange morgentrøtte øyne tittet opp, og jeg forstod at jeg hadde fanget oppmerksomheten deres. Videre fortalte jeg at jeg skulle skrive en masteroppgave, og at de skulle få være personene som dannet grunnlaget for undersøkelsen min. Jeg forklarte at de skulle lese ei bok, og så skulle jeg skrive om funnene mine. Jeg fortalte også at de ikke ville få vite nøyaktig hvilke spørsmål jeg hadde og hvilke svar jeg var ute etter, men at det dreide seg om deres leseopplevelse og identitet. Siden elevene er under 18 år, forklarte jeg at siden jeg ville bruke materialet de produserte i min oppgave, måtte foreldrene deres samtykke til dette. Deretter leverte jeg ut et samtykkeskjema som de skulle ta med hjem og få signatur fra foreldrene på. Det var også viktig for meg at elevene forstod at det var frivillig å delta i denne forskningen. Derfor valgte jeg at elevene selv også skulle signere på samtykkeskjemaet, samt krysse av for om de samtykket eller ikke. Det forsikret meg om at de i hvert fall tok dette opp med foreldrene, selv om det kunne resultere i at noen ikke samtykket. Jeg ba elevene diskutere dette litt med foreldrene og gi meg tilbake samtykkeskjemaet så snart som mulig. Det var også viktig for meg at elevene forstod at alle navn eller gjenkjennbare personalia ville bli anonymisert, så det ville ikke være mulig for andre enn meg å vite hvem som har sagt hva, og at dette dreide seg både om de skriftlige innleveringene, samt lydopptak av muntlige fremføringer og samtaler. Det kom ingen reaksjoner, og det virket som elevene syntes dette var helt greit. Allerede dagen etter fikk jeg inn flere samtykkeskjema med positive svar.

Videre presenterte jeg hva elevene faktisk skulle gjøre i dette prosjektet: en personlig leselogg, en muntlig punktanalyse og litterære samtaler. Det tok noen uker før skolen mottok bøkene, og vi jobbet derfor med andre undervisningsopplegg mens vi ventet. Det ble forespeilet at presentasjonene og innleveringene ville finne sted rundt høstferien. Da bøkene endelig ankom skolen, gikk vi i fellesskap ned til biblioteket og lånte bøkene. Noen hadde hørt om boka i forkant og gledet seg oppriktig. Andre sa de gledet seg med et snev av ironi. Noen spurte også om det gikk an å få boka på norsk – ettersom den bare er oversatt til nynorsk. Dette lo vi bare vekk, og det virket ikke som ”nynorskfrykten” stakk så veldig dypt.

Før elevene skulle begynne å lese på egenhånd, ville jeg si litt om boka. Jeg var bevisst på å ikke avsløre noe, men ønsket å skape engasjement og at de skulle glede seg til å sette i gang. I klassen har vi en åpen dialog, så flere av elevene kom med innspill mens jeg presenterte boka. Jeg sa at boka handler om veldig mange forskjellige tema og at den består av ti kapitler, hvor hvert kapittel handler om én karakter. Handlingen i boka foregår over en kort tidsperiode, hvor hvert kapittel handler om hvordan disse ti ungdommene opplever den samme tidsperioden. Det dreier seg med andre ord om samme tidsperiode, sett gjennom ti forskjellige øyne. ”Det ville være en del som er uklart i begynnelsen, men etterhvert som dere leser, vil flere biter falle på plass”, sa jeg til elevene. ”Som et puslespill?” spurte den ene elevene, noe som var en god beskrivelse på romanens oppbygging.

Når elevene leste, måtte de også være på jakt etter tema for punktanalysen. De fikk altså beskjed om å tenke litt mens de leste – er det noe som fanger oppmerksomheten deres spesielt, eller som er ekstra kjekt å lese om? Jeg ga også noen eksempler på tema de kunne ta for seg: religion, forhold til foreldre, forskjellen på kjønn, overgang mellom kapitlene, navnene i romanen eller en bestemt person. Så snart som mulig skulle de gi beskjed til meg om hvilket tema de hadde valgt. Samtidig skulle de skrive en personlig leselogg etter hvert som de leste. Her var det elevenes egne tanker og refleksjoner jeg var på jakt etter, ikke noe som var rett eller galt, men de skulle være saklige. Det var deres personlige opplevelser som var interessante. Jeg forklarte også at de skulle skrive logg for å tenke litt mens de leste.

Samtidig som elevene skulle begynne å lese bøkene, jobbet vi også med novelleanalyse, som skulle munne ut i en skriveøkt på skolen hvor de skulle analysere ei novelle. Vi la derfor opp opplegget slik at de kunne lese på skolen når de var ferdige med de andre oppgavene de skulle gjøre som omhandlet novelleanalyse. Dette fungerte svært bra, og elevene jobbet godt, eller leste stille i flere økter. Det hendte ofte at elevene, ved starten av timen, spurte om vi kunne bruke hele økta på å lese. Dette tolket jeg positivt, og som et tegn på at de faktisk syntes det var kjekt å lese. Allerede her var noe av målet mitt, både som norsklærer og som forfatter av en masteroppgave, oppnådd. Elevene likte å lese! Flere av elevene hadde sagt at de aldri hadde lest ei hel bok før, så dette opplevde jeg som en seier, og tenkte at uavhengig av hvor stor evne de hadde til å tolke det de hadde lest, hadde de i hvert fall fått en positiv leseropplevelse.

At elevene mine likte å lese boka jeg hadde valgt, tolket jeg på mange måter. Jeg kunne allerede si jeg hadde truffet med valg av bok, og flere av elevene som aldri hadde lest ei hel bok før, fikk en opplevelse av at det å lese ei hel bok faktisk ikke var så farlig, tungt og vanskelig som de kanskje hadde sett for seg. Tanken om at lærer har valgt bok og at dette kunne drepe leselysten falt bort. Jeg tolket at noen av elevene opplevde at det å få en håndfast og klar oppgave, og på den måten ikke måtte ta stilling til hvilken bok de skulle velge, var positivt. Ettersom boka tar for seg såpass mange forskjellige tema, tror jeg elevene gjennom hele boka ventet på og lette etter kapittel og tema de ville finne interessante, og at de opplevde en seier når det riktige kapittelet kom. Elevene fikk også beskjed om alltid å ha med bøkene i norsktimene, slik at de alltid kunne lese hvis de ble ferdige med det andre de jobbet med. Allerede første økta etter at vi lånte bøkene, kom det spørsmål om de kunne få lese med en gang. De fikk litt tid på slutten av økta, og jeg forklarte også at lesingen ville være hjemmelekse i tiden fremover.

3.6 Personvern

Da jeg satte i gang arbeidet med å utvikle oppgaven elevene skulle jobbe med, samt samtykkeskjema, meldte jeg også inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette var tidlig i prosessen, men ettersom det stod at det kunne ta 30 dager før jeg fikk svar, måtte jeg sende inn meldeskjema så fort som mulig. Det stod også at det var i orden å levere utkast. Jeg sendte derfor av gårde et meldeskjema med en foreløpig problemstilling, samtykkeskjema og prosjektbeskrivelse. I starten av arbeidet mitt hadde jeg tenkt å fokusere på kjønnsrollene i romanen elevene skulle lese. Jeg var interessert i hva de oppfattet av kjønnsroller og kjønnsrollemønster, og om disse var realistiske og gjenkjennelige. Det var her viktig for meg at elevene ikke visste nøyaktig at det var dette jeg skulle se på, men de visste at det dreide seg om identitet. Jeg ville gjøre det slik for å unngå at elevene svarte slik de trodde jeg ville de skulle svare. Jeg var på jakt etter mest mulig ærlige og spontane svar, som ikke var laget for å tilfredsstille mine forventninger, eller det elevene trodde jeg måtte ha av forventninger.

Underveis i prosessen falt denne ideen om kjønn litt bort, og elevens generelle interesse for skjønnlitterær lesing og skjønnlitterære tema ble mer interessant for meg. Jeg ble mer opptatt av elevenes lesing enn mine egne tanker om kjønn og kjønnsforskjeller. Ettersom romanen jeg hadde valgt omfattet såpass mange tema, ville det bli litt kunstig om jeg bare fokuserte på kjønn og kjønnsroller. Når jeg pratet med elevene om boka, og de bestemte seg for tema for

analysen sin, forstod jeg at det ville være mer interessant å se på hva de faktisk interesserte seg for enn hvordan de leste kjønn. Som ny norsklærer ble jeg også mer og mer interessert i hvordan vi best mulig kan legge opp undervisningen slik at elevene finner skjønnlitterær lesing interessant, og dermed kan skape leselyst. Etter en god måned kom det også svar fra NSD; de fant det problematisk at elevene ikke skulle vite nøyaktig hva jeg forsket på. Etersom oppgaven hadde endret seg til å bli mye mer generell, var det ikke noe problem for meg å fortelle elevene at jeg forsket på hva de interesserte seg for innen skjønnlitterær lesing. Dette hadde jeg også fortalt dem muntlig, mens det på samtykkeskjema stod at de ikke skulle vite nøyaktig hva det ble forsket på. På skjemaet stod det også klart at prosjektet var meldt inn til NDS, og at foresatte kunne få se både meldeskjema, få vite nøyaktig tema, og snakke med både meg og administrasjonen ved avdelingen om ønskelig. Dette utgikk da prosjektet endret seg og jeg fortalte alle detaljene om prosjektet til elevene. NSD fant det imidlertid problematisk at selve prosjektet var satt i gang før elevene var helt klar over hva det skulle forskes på, men godkjente prosjektet når elevene fikk forklart forskningens egentlige mål. Det ble også laget et skriv til elevene og de foresatte hvor dette ble presisert.

3.7 Om boka og mitt valg av bok

Skriv i sanden er skrevet av Marjun S. Kjelnæs og kan karakteriseres som en kollektivroman. Boka ble skrevet i 2010, og er oversatt fra færøysk til norsk av Lars Moa i 2014. Den fikk også Nordisk barnebokpris i 2011. Romanen følger ti ungdommer over ei helg. Den fortalte tiden i romanen er altså lik i alle kapitlene, men vi får presentert hendelsene gjennom ti forskjellige par med øyne. Personene og hendelsene i romanen blir knyttet sammen, hvor vi får presentert forskjellige synspunkt og de forskjellige opplevelsene ungdommene har av de samme hendelser. Hver ungdom har sitt eget kapittel, samtidig som vi får personlige innblikk i deres egne oppfattelser og tanker. Begge kjønn er representert, og ungdommene er i alderen 15-21 år. På mange måter tar boka opp realistiske og hverdagslige emner i ungdommers liv. Alkohol, kroppspress, seksualitet, religion og relasjoner er noe av det som blir tatt opp i romanen. Likevel finnes det også eksistensielle spørsmål, som meningen med livet og menneskers eksistens på jorden.

3.7.1 *Skriv i sanden*

Jeg vil nå presentere selve plottet i boka i korte trekk. Dette gjør jeg for å bedre kunne forstå funnene jeg har gjort i elevenes presentasjoner og logger.

I det første kapittelet, *Erla Kongsdotter*, blir vi kjent med Erla. Hun og venninnen Bjørt har kranglet om en gutt fordi de begge var forelsket i ham. Senere møter Erla Tróndur, som er en kamerat av søskenbarnet hennes, Tóki. Tróndur og Erla blir forelsket, og hun sender en SMS til Bjørt hvor hun unnskylder seg for at de kranglet. Dette kapittelet setter fokus på hvordan to jenter krangler, og hvordan de opplever en hendelse hvor begge er forelsket i samme gutt.

I kapittel to, *P-piller og fåretalg*, får vi et innblikk i Bjørt og hennes versjon av krangelen. Videre står det om første gang hun og gutten begge venninnene var forelska i, Rani, skal ha sex. Bjørt trekker seg, og begynner å gråte. Hun venter på at Rani skal sende henne en SMS, uten hell. I kapittelet beskrives også en fest, uten at den får for mye fokus. Plutselig dukker Rani opp hjemme hos Bjørt, og lillebroren hennes gir ham en gave: en *Transformers-leke* pakket inn i brukervedlegget til p-pillene til Bjørt. På denne måten viser dette kapittelet at en krangel har flere sider, samtidig som sex og forelskelse får en sentral plass i teksten.

Kapittel tre handler om Rani, og heter *Angstfylt fridom*. Kapittelet beskriver en gutt som røyker hasj, kjører moped, og har et vanskelig familieforhold. Hans mor er innlagt på sykehus, og hans far er lite tilstede. Rani prøver å tvinge moren til å spise, noe som fører til et basketak mellom ham og en sykepleier, hvor sykepleieren faller og slår hodet. Vi får også et innblikk i hvordan gutten opplever forelskelse og situasjonen med de to venninnene.

Fjerde kapittel heter *Fortent*, hvor Ingunn er hovedperson. Hun leser i en selvhjelpsbok og prøver å be, men blir konstant avbrutt i bønner. Hun uttrykker sterkt at hun har en opplevelse av at moren hennes bare er en stemme i radioen, og mener denne jobben er meningsløs. Hun tenker på at mennesker sulter og dør i verden, og hennes eneste mål er at folk ikke skal ha smerter, og at hun skal ha fred med seg selv, verden og Gud. Det står også at hun tenker på Rebekka, som sulter seg, og hvor absurd dette er i et samfunn med overflod av mat. Hun går på jobb og er hjelpepleier for Liv, ei dame som har kreft. Det viser seg at dette er mor til Rani, og hendelsen med Rani blir beskrevet gjennom Ingunns synsvinkel. Hun unnskylder oppførselen hans med at han bare prøvde å redde mora, hvor tilgivelse og skyld blir satt fokus på.

Kapittel fem handler om Rebekka, og har tittelen *Helgen*. Disse to jentene omtales som hjertevenninner, men Rebekka har fremdeles en tom følelse innvendig. Det beskrives at hun ikke liker når folk kommer for nær, uten at teksten går inn på om hun mener fysisk eller

psykisk. Hun ser sin far over alt, selv om vi får sterke indikasjoner på at han ikke er tilstede. Sammen med Ásla arrangerer de fest, og Rebekka er den som rydder, vasker og tørker opp spy. Hun finner Ásla sammenkrøpet i foreldrenes seng; det er tydelig at hun har grått, men sender Rebekka på dør. Neste dag presser moren hennes henne til å spise frokost, hvor hun etterpå går på toalettet og spyr alt opp igjen. Også her er venninneforhold i fokus, samtidig som spiseproblematikken til Rebekka får en stor plass i romanen.

Sjette kapittel heter *Før elden*, og vi møter Tóki, som så vidt har blitt nevnt tidligere. Han savner Rebekka i bønnegruppa og er bekymret for henne. Det står at han føler seg ensom, både fordi guttegjengingen er delt etter at de begynte på forskjellige skoler, men også ensom i troen på Gud. Han ser Rebekka gående langs veien en kveld, og kjører etter henne. Han møter kameraten Jann, som uttrykker seg sterkt om sine negative holdninger til religion. De krangler, og Tóki opplever selv tvil i troen sin. Til slutt tar han mot til seg og ringer på hos Ásla, der festen har vært. Rebekka er ikke der lenger, og Ásla uttrykker at hun er svært glad i Rebekka, samtidig som hun overtaler Tóki til å overnatte sammen med henne. I dette kapitlet får religion en sentral plass i teksten, samtidig som kapitlet også beskriver forelskelse og venneforhold.

Skriv i sanden, kapittel sju, handler om Suni. Han arbeider sammen med Tróndur, og det beskrives at han føler seg som ei pubertetsjente når de er sammen. Det er tydelig at Suni er forelska i kameraten. Videre beskrives festen til Ásla og Rebekka, hvor Tróndur flørter med Ásla. De samles også for å diskutere hva de skal gjøre med en tredje kamerat, Jann, som ikke har det så bra for tiden. Homofili blir introdusert i dette kapitlet, mens de forskjellige karakterene knyttes tettere og tettere sammen, og vi begynner å få et større overblikk over gruppesammensetningen.

Åttende kapittel handler om Jann, og har tittelen *Hitman*. Starten av kapitlet beskriver et dataspill med samme navn, hvor Jann har gitt moren kallenavnet Diana Burnwood, som er karakteren som skal likvideres i spillet. Jann blir mobbet på skolen fordi han er overvektig. Han er søskenbarnet til Tróndur, og vi får dermed et frampek om at han er bror til Ingunn. Videre får han beskjed om hendelsen med Ingunn på sykehuset, og han reiser inn til henne. Han legger seg ved siden av søsteren og vil passe på henne. Tróndur kommer på besøk, og de går på fotballkamp sammen. De møter også Erla, men Jann liker ikke at Tróndur flørter med henne, så han følger etter dem. I kapitlet om Jann møter vi enda en type ungdom, som er

svært opptatt av dataspill. Familieforhold og mobbing blir også fokusområdet i dette kapittelet.

Niende kapittel handler om Tróndur og heter *Døden og livet og ulven og bjørnen og fuglane*. Døden og livet er navnet på et Gustav Klimt-bilde som henger over senga til Suni. Etter en bytur brer Tróndur over Suni, fordi han mener han ser kald ut. Han opplever omsorg fra mora til Suni, ettersom han har ei mor som ikke har det så enkelt selv. Videre beskrives festen til Àsla og Rebekka, hvor han ender opp i samme seng som Àsla. Hun kysser ham midt i ansiktet, akkurat slik hans mor pleide å gjøre. Han forlater deretter Àsla i sengen. Det beskrives også hvilke tanker Tróndur har om at han har vært delaktig i mobbingen av Jann, samt hans store interesse for jenter. De møter som nevnt på Erla, og Jann slår til Tróndur når han ikke vil la være å flørte med Erla. I *Døden og livet og ulven og bjørnen og fuglane* er tema forelskelse, mobbing, sex, familieforhold og vennskap.

Siste kapittel, kapittel ti, heter *Kjolen*. Dette kapittelet handler om Àsla, og helt i starten får vi sterke indikasjoner på at hun ikke er fornøyd med kroppen sin, og at hun ble mobbet for størrelsen sin ved en tidligere skole. Sammen med Rebekka arrangerer de fest, men selv om Rebekka skulle overnatte hos henne, forsvant hun midt i festforberedelsene. Det uttrykkes at hun er veldig glad i Rebekka, og at hun er bekymret for spiseproblematikken hennes. Etter festen åpner hun for Tóki, hvor hennes beskrivelse er at han spør om å få overnatte hos henne. I dette siste kapittelet kommer det sterkt til uttrykk hvordan forskjellige mennesker opplever situasjoner forskjellig. Både i venninneforholdet med Rebekka, og i opplevelsen av hvem som inviterte hvem til overnatting av Tóki og Àsla.

3.7.2 Boka som helhet

Denne boka tar opp en rekke forskjellige tema, som forelskelse, seksualitet, sjalusi, vennskap, spiseproblematikk, homofili, foreldreforhold og religion. Samtidig har boka en annerledes struktur enn andre bøker elevene er kjent med, hvor en må lese alle kapitlene for å få et helhetsinntrykk og for at alle bitene av puslespillet skal falle på plass. Dette viser at det finnes flere sider av én sak, og hvordan forskjellige mennesker opplever situasjoner forskjellig. Det er også interessant hvordan karakterene på tur er bipersoner og hovedpersoner.

Som lærer ville jeg ikke legge for tydelige føringer for hvordan elevene skulle lese teksten. Jeg gjorde dem oppmerksomme på strukturen på boka, og at jeg håpte den inneholdt tema

hvor de fleste kunne kjenne seg igjen i deler av den. Det var nødvendig at spørsmålene jeg presenterte for elevene var åpne, noe som også var krevende. De fleste spørsmålene dukket frem i den daglige dialogen med elevene, da vi småpratet om teksten og litteratur generelt. Det var også viktig at denne kommunikasjonen var jevnbyrdig, og at elevene ikke fikk opplevelsen av at jeg hadde de korrekte svarene på spørsmålene vi stilte oss sammen. Dette krevde en spesiell form for forberedelse, og jeg måtte tenke igjennom hva jeg som lærer måtte være oppmerksom på. Gjennom arbeidet med denne boka, hvor elevene hadde åpne tolkningsrammer, fungerte arbeidet som individuell undervisning. Hver elev stod fritt til å stille spørsmål eller diskutere med meg, eller med medelever, mens de leste. Slik fungerte også leseloggene som en støtte under lesingen, hvor de kunne skrive akkurat det de selv tenkte og mente. I mitt masterprosjekt var det imidlertid relevant at elevene ikke skrev en bokmelding eller laget en boktrailer, som de parallelle klassene skulle gjøre. Med utgangspunkt i problemstillingen min: Hva motiverer elever i VG1 studiespesialiserende utdanningsprogram for skjønnlitterær lesing, hva kjennetegner deres leseopplevelse, hvilke tema engasjerer de seg for, og hvilke arbeidsmåter kan vi tilrettelegge for, for å skape mest mulig engasjement hos elevene?, ville ikke autentisiteten og deres egne meninger komme frem hvis de bare skulle presentere innholdet i ei bok. Denne formen for arbeid med skjønnlitteratur ville få frem motivasjonen og engasjementet på en annen måte. Den åpne teksten ble derfor vektlagt, samt en stor variasjon av tolkningsmuligheter. Derfor var også akkurat denne boka et viktig verktøy i arbeidet. Boka er i stor grad åpen, både i struktur og i handling. Den omhandler flere handlinger som alle samles i en sentral episode – festen. Samtidig får vi et innblikk i hvordan de forskjellige personene opplever hendelsene, og det individuelle tolkningsrommet samsvarer derfor med tematikken i teksten.

Samtidig tar boka opp tema det ikke har vært mye fokus på i skjønnlitteratur rettet mot ungdom. Både homofili og spiseforstyrrelser er tema ungdommene sier de er vant med å snakke om, men ikke i fiksjonslitteratur. Dette sa de før TV-serien *Skam* satte fokus på det, og funnene i analysene vil vise at *Skam* har hatt stor innvirkning på hvordan elevene er tematisk orientert. *Skriv i sanden* bidrar likevel med å legge føringer for tematikk elevene kanskje ikke har møtt i lesingen av skjønnlitteratur før, og som sammen med populærkultur setter fokus på ukonvensjonelle tema. Samtidig som denne romanen legger til rette for dette fokuset, håpte jeg også at den gjennom tematikk og oppbygging oppmuntret elevene til å lese.

3.7.3 Hvorfor denne boka?

I dette masterprosjektet ønsket jeg en reell undersøkende prosess, som bestod av en kvalitativ prosess, heller enn kvantitative. Det finnes flere kvantitative undersøkelser og teorier som sier noe om det kvantitative om ungdommer og lesing, som for eksempel at gutter leser mindre enn jenter. I denne undersøkelsen var jeg genuint interessert i å finne ut hva som engasjerer dem, og derav hvordan vi kan tilrettelegge arbeidsmåtene for å få elevene mest mulig engasjerte og motiverte for skjønnlitterær lesing. Dette reflekteres i valg av bok, hvor tolkningsrammene var åpne. Samtidig var det interessant å se på hvordan de forskjellige kjønnene tolket teksten, men da var det også viktig at boka allerede ikke var kjønna. Dette var også en viktig del i avgjørelsen om hvilken bok elevene skulle lese, hvor *Skriv i sanden* både har kvinnelige og mannlige hovedkarakterer. Et annet viktig poeng i denne undersøkelsen var at jeg som lærer ikke ville legge for mange føringer for elevenes arbeid. Dette kan selvsagt også bli et dilemma, hvor balansen mellom en for fri oppgave og for sterke føringer for oppgaven må vurderes. Fra didaktikken (Hennig, 2012) vet vi at hvis det ligger for mange føringer i arbeidet med litteratur, vil elevene reflektere uten selv å utforske teksten, og det vil være mangel på autentiske svar. Med dette i bakhodet ønsket jeg at undersøkelsene i dette masterprosjektet skulle fokusere på hva som interesserer eller appellerer til elever generelt, hvor også valg av bok spiller inn i det at den tar opp flere forskjellige tema, hvor elevene forhåpentligvis fant noe som appellerte til dem.

3.8 Arbeidsmåter

Grunnlaget for å ville kombinere leselogger og litterære samtaler som arbeidsmåter handlet først og fremst om å få et så grundig og dyptgående materiale som mulig. Av tidligere erfaring var jeg bevisst på at elevene kan uttrykke seg forskjellige skriftlig og muntlig, og forskjellene her var også av interesse. Leseloggene kunne være i stikkordsform, mens i de litterære samtaler ville jeg kunne undersøke elevenes refleksjoner og tanker på et dypere nivå. Det er andre dynamikker i samtaler enn i loggene, hvor jeg i samtaler i større grad kunne få utdypende svar og utvikle forståelsen. Samtidig er materialet fra de litterære samtaler mer uoversiktlig og mer komplekst. Dette fører til at kapittelet om litterære samtaler krever flere ord enn kapittelet om leseloggene, og er derfor lengre i antall sider og ord. Dette måtte jeg også gjøre for å få frem de forskjellige stemmene, som var et viktig punkt i samtaler med elevene. Erfaringen etter å ha lest leseloggene krevde også en utdyping av spørsmål, som ville ta større plass i analysen og drøftingen.

3.8.1 Loggskrivning som arbeidsmåte

Elevene hadde fått tydelige føringer om at leseloggene først og fremst skulle handle om deres spontane reaksjoner, samt være et hjelpemiddel i lesingen deres. Her henviser jeg til teorien, hvor det blant annet står om hvordan vi lærer på en annen måte når vi leser mens vi skriver. Samtidig var det interessant å se kombinasjonen av leselogger, altså elevenes skriftlige uttrykk, og ta dette videre inn i det muntlige, gjennom samtaler. Analysen av leseloggene ga meg et grunnlaget for hva jeg ønsket at vi skulle ta opp i de litterære samtalene, og ble derfor også et verktøy for meg i arbeidet med å forstå elevenes refleksjoner. Ved å samle inn leseloggene ville jeg i større grad kunne si noe om kvantitative funn, som de litterære samtalene kunne bygge på.

3.8.2 Litterære samtaler som arbeidsmåte

Selv om samtalene først og fremst kan sies å gi uttrykk for denne klassens opplevelser med og av å lese en bok, har elevenes engasjement, synspunkt og uttrykk for lesererfaring vært så interessante og tankevekkende at arbeidet med dette prosjektet vil påvirke min selvforståelse som lærer og de arbeidsmåtene jeg planlegger i norskfaget. Som helhet uttrykte gruppa at det var *kjekt* å være med på dette prosjektet. Selv om dette ikke hadde en direkte innvirkning på analysen min, satte jeg pris på deres engasjement og at vi sammen kunne jobbe med litteratur på en måte de likte. Jeg opplevde at elevene klarte å ta til seg friheten de fikk i samtalene, selv om funnene mine viser at de ikke klarte dette i like stor grad i skrivingen av loggene. Som helhet uttrykte gruppa at det var spennende å jobbe med litteratur, enten de likte boka de leste eller ikke. De nevnte at boka var vanskelig å forstå, men at den ble lettere å forstå etter hvert som vi jobbet med den. Dette viser at samtaler rundt litteratur har en stor verdi, og at elevene takler kompliserte og komplekse tekster så lenge vi har god tid til å arbeide med dem, i tillegg til at arbeidsmåtene er tilpasset elevene og teksten.

Selve samtalene gikk fint for seg, med ett unntak. Ei av gruppene hadde lite å uttrykke, uten at jeg har funnet et klart svar på hvorfor denne gruppa skilte seg ut. Gruppesammensetningen fungerte også bra, både med tanke på kjønn og faglig sterke og svake elever. Jeg opplevde at det var sjeldent at enkeltelever dominerte gruppa og fikk mer uttrykk for sine meninger enn andre. Gruppene har logisk sett noen som snakker mer enn andre, men dette opplevde jeg at bidrog til at de mindre aktive elevene også våget å uttrykke sine meninger når de opplevde

myndiggjøring fra de andre elevene. Dette mener jeg uttrykte en positiv dominans, der elevene hjalp hverandre, heller enn å trykke hverandre ned.

Til tider måtte vi avvike fra intervjuguiden, både i form av at elevene begynte å snakke om boka på måter jeg ikke hadde tenkt, og at de trengte å få ut andre uttrykk som ikke var relevante for mitt prosjekt. Dette vises tydelig i gruppe B, der samtalen gikk over til hvem som var forelsket i hvem i TV-serien *Skam*. Selv om dette ikke var relevant for meg, lot jeg samtalen gå, for å la samtalen være mest mulig ærlig og spontan. Det fungerte greit å ta en pause fra selve intervjuet, og elevene hentet seg fint tilbake når dette temaet tok en logisk slutt. Det var viktig for meg å være bevisst på at gruppene var forskjellige, og at jeg som intervjuer og lærer kanskje måtte opptre på forskjellige måter. For eksempel kan dette ses i gruppe C, hvor jeg kunne fortelle om mine antagelser og hypoteser. Dette kunne jeg gjøre fordi jeg var relativt trygg på at denne gruppa klarte å si fra hvis de ikke var enige eller hvis de hadde andre tanker.

3.9 Avsluttende bemerkninger om metode

I arbeidet med dette prosjektet opplevde jeg at det var en gevinst som lærer å kunne gjennomføre de litterære samtaler. Dette var med på å bygge vår relasjon, og elevene har i ettertid vært mer åpne for å stå for egne meninger og ha meninger som er kontroversielle. Dette mener jeg vil komme dem til gode både i andre vurderingssituasjoner og senere i livet. Det har gitt dem en fagerfaring som viser at så lenge en begrunner meningene sine, står en relativt fritt til å mene hva en vil. Etter å ha lest loggene vekket det en mistanke i meg om at elevene ikke var autentiske og ikke helt torde å uttrykke sine egne meninger. Dette gir meg tanker om hvordan de har svart på analytiske oppgaver tidligere, og deres oppfattelse av at de skal svare slik de er opplært. Derfor var det spennende å kunne diskutere dette i de litterære samtaler, hvor elevene kunne uttrykke egne meninger i større grad, og tok imot denne oppfordringen. Jeg tror også valg av bok, og hvordan vi sammen relaterte boka til populærkultur og deres egne erfaringer, var med på å skape relasjonen og den gode kommunikasjonen vi hadde under arbeidet med denne boka. Dette mener jeg også har fulgt klassen og meg som lærer i ettertid, hvor elevene både har uttrykt egne meninger i større grad i senere vurderinger, men også ved at de er mer muntlig aktive i timen, og ikke er like redde for å gjøre feil som de kanskje tidligere var.

4.0 Innledning – analyse av leseloggene

Problemstillingen min i denne oppgaven går i korte trekk ut på å finne ut hva ungdommer interesserer seg for i skjønnlitterære tekster. Når jeg siterer fra elevens logger, har jeg valgt å sitere nøyaktig det de har skrevet, uten å rette på ortografi eller syntaks, fordi jeg ville beholde autentisiteten i tekstene til elevene. Ettersom alle hadde lest samme bok, med mange forskjellige tema, ville jeg analysere det de hadde skrevet i loggen som de syntes var spennende eller mindre spennende. Gjennom å kategorisere funnene i loggene ville jeg kunne belyse problemstillingen, og på den måten kunne se mønstre eller tendenser. Det jeg kunne forstå av å lese de elevskrevne loggene, var altså høyt oppe i bevisstheten da jeg satte i gang arbeidet. Etter hvert som jeg leste, dukket det opp mange tanker jeg ønsket å ta med videre både i samtalene med elevene og i selve analysen av materialet. Tankene gikk for det meste ut på hvilke tema de interesserte seg for, hvordan de selv opplevde leseprosessen og hvordan de tok imot den friheten de hadde til å skrive og reflektere i loggene, når de visste at loggene ikke ville bli vurdert. Ville de takle friheten de hadde fått, eller ville de følge gamle mønstre de har blitt lært til å følge tidligere? Disse tankene la grunnlaget for design og valg av metode i arbeidet med elevene og lesingen.

4.1 Hvordan jobbet elevene med loggene?

Elevene fikk beskjed om å skrive en leselogg samtidig som de leste boken. Jeg understreket på forhånd at det var deres tanker, refleksjoner og opplevelse av bøkene som skulle noteres, ikke selve handlingen i boka. Loggen kunne være i stikkordsform hvis de foretrakk det, og den skulle være på omtrent én side. Det som var viktig, var at de noterte mens de leste, fordi det ville bevisstgjøre dem mer på hva de faktisk leste, og på den måten tvinge dem til å faktisk tenke over leseropplevelsen. Hvilke tanker de hadde, hva som var kult i boka, hva som ikke var kult, hva som var vanskelig å forstå, hva som var kjedelig, hva som fanget oppmerksomheten deres, hva de ble flau av, var alle typen spørsmål jeg stilte elevene under arbeidet med logg og lesing. Her var det ingen rette og gale svar, og de ville ikke få noen som helst form for vurdering på leseloggene. Jeg forklarte også at det kunne være lurt for deres egen del å skrive ned litt om boka etter hvert som de leste, slik at det ble lettere å holde styr på alle karakterene.

Ettersom elevene leste med et varierende tempo, leverte de også loggene på forskjellige tider. Dette gjorde at jeg kunne lese opp litt fra én logg hvor eleven hadde forstått hva jeg var ute etter og ikke hadde skrevet handlingsreferat. Eleven ble også stolt da jeg spurte om jeg kunne

lese litt fra loggen hans foran klassen. ”Hæ? Hadde eg gjort det bra?” var svaret jeg fikk fra Anders da jeg spurte om jeg kunne få lese litt høyt, ettersom det var akkurat slik jeg mente de skulle skrive loggen, altså ikke som et handligreferat, og at det han hadde levert var et godt eksempel på en leselogg.

”rebekka – spiseforstyrningar. Synsent det er dumt at rebekka berre går frå alsa, at rebekka dømmer og trur at alsa er falsk. 74. synest det er vanskelig å skille mellom gutte og jentemann. Åsla. Topp relevae tema i dagens samfunn som spiseforstyrningar, slutten av side 73, kul sammenlikning” Arild.

Jeg tror det var nyttig for flere av elevene å få et reelt eksempel på hvordan loggene kunne skrives, fordi det gjorde dem tryggere på å være frie i sine egne logger.

4.2 Hvordan jobbet jeg med loggene?

Mens jeg leste loggene, skrev jeg ned flere spørsmål og tanker som jeg ville dele med elevene i samtalene vi skulle ha senere.

Elevene skulle levere leseloggene på It's learning. Idet alle hadde levert, godkjente jeg alle innleveringene og lastet ned alle dokumentene. Det første jeg gjorde var å fjerne navn og kopiere tekstene inn i to dokument, ett for gutter og ett for jenter. Nå var det ikke lenger mulig for meg å vite hvem som hadde levert hva, ut ifra dokumentet jeg hadde. Jeg kunne likevel skille mellom om det var en gutt eller ei jente som hadde skrevet de bestemte loggene; jeg var spent på å se om det var noen forskjell mellom kjønnene. Forskning har vist at karakterenes kjønn er viktigere for gutter enn for jenter når de skal lese eller relatere til en fiktiv karakter (Roe i Kverndokken, 2013). Likevel er det stor forskjell på en stor internasjonal undersøkelse med mange tusen deltagere og min klasse. Ut fra mitt kjennskap med mine elever var det likevel i forkant nærliggende for meg å anta at jentene var mer interessert i de kapitlene med kvinnelige hovedkarakterer, og at guttene var mer interessert i de kapitlene med mannlige karakterer. Dette ble derfor noe jeg var interessert i å se på i min masteroppgave.

4.3 Finnes det et skille mellom gutter og jenters lesing?

Da jeg leste loggene første gang, ble jeg overrasket over at både guttene og jentene virket like engasjerte i boka. Samtidig vet vi, som tidligere nevnt, at gutter generelt er mindre interesserte i å lese skjønnlitteratur (Roe i Kverndokken, 2013). Jeg stilte meg derfor en del

spørsmål om hvorfor det ikke syntes å stemme i denne klassen. Hva hadde det med å gjøre? Handlet det om valg av bok? Handlet det om klassemiljø og sammensetting? Karakterenes kjønn? Tematikk? At det var en form for fri lesning? Dette var noe jeg skrev ned, og som jeg ville ta med meg til de litterære samtalene jeg senere skulle ha med elevene. Videre gjorde jeg meg opp noen tanker, støttet av Hennig (2012), om at grunnen til at mange av elevene leverte handlingsreferat som logg skyldes at det var slik de hadde lært å gjøre det i grunnskolen. Å presentere tekster er et av kompetansemålene i norsk etter 7. trinn

(<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>),

og det er noe elevene har gjort mange ganger før. Da de ble presentert for denne oppgaven, der det ikke lenger var selve innholdet i teksten, men deres opplevelse av teksten som var av interesse, ble det kanskje for utfordrende og nytt. På den måten tror jeg kanskje at de som slet med å forstå hvordan de skulle skrive loggen, fikk for mye frihet, og dermed endte noen av dem opp med å gjøre det de var vant med, altså å skrive en slags bokmelding. Det er også mulig at elevene var redde for å gjøre feil, og derfor, enten bevisst eller ubevisst, gjorde det de hadde gjort før. Denne opplevelsen ville jeg også diskutere med dem i de litterære samtalene.

I lesingen av loggene var den første utfordringen hvordan jeg skulle forholde meg til nettopp de loggene som bare inneholdt handlingsreferat. Ettersom jeg ikke ville få vite noe om elevenes refleksjoner og tanker ved å ta med handlingsreferat, valgte jeg å utelate disse i den første delen av kategoriseringen. Som nevnt, var det til sammen 27 elever som deltok på prosjektet. Egentlig skulle det være 28 elever med, men den ene eleven hadde vært borte fra skolen i lang tid på grunn av sykdom, så han fikk ikke deltatt på bokprosjektet. Klassen består av 16 jenter og 11 gutter, hvorav 2 gutter og 1 jente hadde skrevet handlingsreferat. Disse loggene blir altså ikke regnet med i de første tabellene.

4. 4 Kategorisering

Det var flere elementer jeg la merke til som gikk igjen i loggene til elevene. Jeg markerte dette med 3 forskjellige farger, for så å kunne telle opp og dermed kategorisere loggene.

Kategoriene ble som følger:

- Tema
- Form
- Leseropplevelse

Den første tabellen er en overordnet tabell som enkelt bare inneholder tre variabler: tema, form og leseropplevelse. Her markerte jeg hver gang eleven enten nevnte noe som hadde med formen på teksten å gjøre ved bruk av fagbegrep, eller ved at eleven skrev om det uten bruk av fagbegrep. Dette ble ett av premissene for kategoriseringen, og det var ikke kun når eleven eksplisitt nevnte fagbegrep at det ble tatt med i tabellen. Jeg valgte å gjøre det slik fordi elevene ofte nevnte noe om formen på teksten, men brukte mange forskjellige måter å beskrive den på. På denne måten kunne jeg også se nærmere på hva som ble nevnt innen de tre overordnede kategoriene og lage en egen tabell ut fra det.

Jeg synes det er relevant å dele inn i gutter og jenter for å kunne si noe om de forskjellige kjønnene har forskjellige preferanser innen litteratur, og om de oppfatter litteraturen på forskjellige måter.

Den overordnede tabellen ser slik ut:

	Gutter	Jenter	Elever tilsammen
Antall deltagere	9	15	24
Tema	9	13	22
Form	8	8	16
Leseropplevelse	9	10	19

4.4.1 Tema

Deretter gikk jeg dypere inn i hver av kategoriene og fant forskjellig antall variabler for hver overordna kategori. Innen tema ble de tre kategoriene:

- Rebekka
- Forelskelse og seksualitet
- Religion

TEMA	Gutter	Jenter	Elever tilsammen
Antall deltagere	9	15	24
Rebekka	7	11	18
Forelskelse og seksualitet	6	10	16
Religion	2	5	7

Elevene som eksplisitt enten nevnte Rebekkas spiseforstyrrelse eller skrev om hennes problematikk indirekte, ble tatt med i tabellen. Rebekka ble en egen variabel fordi svært mange av elevene nevnte henne og hennes problematikk.

Forelskelse og seksualitet er også et viktig tema i boka, og flere av elevene tok dette opp i loggene sine. Homofili blir nevnt mange ganger ettersom den ene karakteren er homofil, og mange trekker også inn TV-serien *Skam* i forbindelse med dette temaet, hvor hovedpersonen også er homofil. To elever, Anne og Asle, bruker også ordet ”fuckboy” – et begrep som ble kjent gjennom *Skam*, og på godt norsk kan oversettes til rundbrenner, om karakteren Rani. Flere elever nevner også sexpress og seksualitet som en essensiell del av ungdomstiden, og at det er flott at det blir tatt opp og normalisert i boka.

Religion ble også nevnt flere ganger, hvorpå de fleste skrev at det var positivt å ha med religiøse karakterer. Samtidig var det også noen som baserte analysen sin ut ifra om karakteren var religiøs.

4.4.2 Form

Ettersom boka har en spesiell oppbygging, var det relevant å se på hvor mye elevene tenkte over selve formen på boka. Da vi diskuterte boka i klasserommet, var formen ofte et samtaletema. Det var derfor nærliggende å ha med en egen tabell om form. Innenfor temaet form delte jeg inn i fire følgende kategorier:

- Realisme
- Synsvinkel
- Språk
- Struktur

FORM	Gutter	Jenter	Elever tilsammen
Antall deltagere	9	15	24
Realisme	4	11	15
Synsvinkel	4	3	7
Språk	7	4	11
Struktur	7	9	16

I denne tabellen var det enklere å kategorisere. Både de eksplisitte og de mer indirekte svarene tatt ble med. Selv om elevene ikke brukte fagbegrepene jeg har brukt som kategorier, var det tydelig at de skrev om de samme tingene og derfor inngikk i samme kategori.

Ettersom boka er bygget opp av ti forskjellige kapitler, hvor hvert kapittel har en ny hovedkarakter, ble også synsvinkel og perspektivet boka er skrevet i nevnt av flere elever. Her ble både positive og negative tanker tatt med. Språket var også hyppig kommentert; noen elever kommenterte at boka var skrevet på nynorsk, noe som gjorde det vanskeligere for dem å forstå. Andre kommenterte at det var vanskelig å skille mellom gutte- og jentenavn, og at stedsnavn og navn på karakterene ikke var oversatt fra færøysk, som også gjorde boka vanskeligere å forstå. Det ble også nevnt at forfatteren har brukt et til tider grovt språk, eller det elevene har kalt ”ungdomsspråk” (Andreas, Arne, Ane, Adelheid). Her mener de at det brukes både sleng og banneord, og de fleste kommenterer at dette er et bra grep for å få med seg lesere i denne målgruppen. Bokas struktur var også spennende for elevene. De kommenterte blant annet selve oppbyggingen hvor, det var samme helg men forskjellige karakterer i sentrum, at det var korte kapitler, mange tilbakeblikk og at historien hopper en del frem og tilbake. Oppbyggingen av boka ble nevnt som både positivt og negativt.

4.4.3 Leseropplevelse

Ettersom flere elever pekte på hva de syntes var både positivt og negativt i boka, var det å ha en kategori som handlet om selve leseropplevelsen til eleven nærliggende. Her var det hensiktsmessig å dele inn i de som nevnte at noe var vanskelig og at noe var bra tilpasset målgruppen. Flere endret også opplevelse ettersom de leste boka og selve prosessen i lesingen ble derfor relevant. Noen elever tolket også det som skjedde i boka, og kom med meninger om hvorfor det handlingen utviklet seg som den gjorde. Flere elever uttrykte forskjellige

former for empati for karakterene i handlingen. Empati ble derfor også en kategori innen leseropplevelse. Innen kategorien leseropplevelse ble kategoriene som følger:

- Vanskelig å forstå
- Leseprosess
- Tolkning
- Teksten er godt tilpasset målgruppa
- Uttrykk for sterke meninger om teksten
- Empati

Leseropplevelse	Gutter	Jenter	Elever tilsammen
Antall deltagere	9	15	24
Vanskelig å forstå	9	11	21
Leseprosess	7	9	16
Tolkning	6	6	12
Teksten er godt tilpasset målgruppa	7	13	20
Uttrykk for sterke meninger	5	5	10
Empati	8	8	16

Mange kommenterte at enkelte deler, eller hele boka, var vanskelig å forstå. Det ble også nevnt at deler var forvirrende. Fremdeles var det en del av de samme elevene som også nevnte at boka var godt tilpasset målgruppa, og at de likte hvordan forfatteren hadde bygget opp boka. Dette sier noe om at elevene kan verdsette krevende tekster og setter pris på utfordringen ukjent litteratur gir. Denne ambivalensen kan være et uttrykk for at elevene har tatt imot friheten de fikk i lesingen og skriveingen rundt boka, hvor de både uttrykker forvirring og en positiv leseopplevelse.

Innen realisme var det mange som skrev at de følte de kunne relatere til enten handlingen, karakterene eller hvordan karakterene reagerte i forskjellige situasjoner. Flere brukte ord som ”relatere til” (Anne, Ada, Adrian og Amalie) og ”kjenner meg igjen i” (Anette, Annelise, Alan).

Selve leseprosessen var også av interesse. Mange nevnte i timene at de ikke forstod noen ting av boka i begynnelsen av prosjektet. At de ikke forstod boka, kom også til uttrykk i leseloggene, hvor mange skrev at de syntes det var vanskelig å forstå hva som skjedde. Det gjaldt både boka som helhet, men også de enkelte kapitlene. Likevel var det ganske mange som skrev at de forstod mer og mer av boka etter hvert som de leste, noe som var en spennende observasjon, dette ville jeg ta med meg videre og snakke med elevene om i de litterære samtalene. Det ble også nevnt at det var lettere å se fremgang i historien med korte kapitler, og det ble stilt spørsmål ved om vi fikk vite mer om de aktuelle hendelsene eller karakterene senere i boka. Det ble uttrykt ønsker om hva de ville lese mer om.

Elevene var som nevnt gjort tydelig oppmerksomme på at det var helt fritt hvordan de ville skrive loggen, siden det var deres egne tanker og følelser, ikke handlingsreferat, som var det viktige. Egne tanker og følelser kom tydelig til uttrykk i at en del av elevene hadde begynt å tolke handlingen og karakterene. Guttene skriver at de ikke forstår hvorfor jentene som krangler ikke bare kan snakke sammen, og jentene prøver å forklare hvorfor de krangler slik de gjør. Det kom også noen ganske filosofiske tanker om livet generelt, som en slags oppsummering av bokas budskap: ”Live kan snu så kjapt fra å fungere heilt fint til og bli knust og ikke klarer nokon ting. Kanskje ved å bli lam” (Anita). Det ble uttrykt at elevene kunne føle smerten til karakterene, og at historier i boka minnet om selve livet. Jeg la merke til at enkelte elever hadde ganske sterke meninger om boka. Det kunne være en enkelt karakter, en hendelse eller hva de egentlig mente om boka.

Empati var noe vanskelig å kategorisere, ettersom jeg måtte lese og analysere det elevene hadde skrevet i større grad. Det var ikke nok å bare markere der det stod et navn eller en bestemt problematikk. Likevel var det såpass mange som skrev om begrepet ”empati” (Ada, Aurora, Alan, Arne, Amina, Alice) at jeg synes det var essensielt å ha med. For det meste gikk det ut på at elevene skrev om hvordan en kan forstå andres situasjoner og prøver å forsvare eller normalisere forskjellige typer adferd. De prøver å forstå oppførsler, prøver å analysere situasjoner og forstå hva som skjer og hvorfor det skjer på den måten det gjør.

4.5 Analyse av leselogger

Da jeg skulle i gang med å analysere loggene, måtte jeg tenke over hva som var viktig å finne ut av. Her måtte jeg være bevisst på hva som er problemstillingen min, som i korte trekk

handler om hva som motiverer ungdom til skjønnlitterær lesing. I analysen av loggene måtte jeg velge ut kategorier jeg kunne sammenligne, og dermed redegjøre for disse funnene i materialet som kunne gi meg informasjon jeg kunne bruke for å besvare problemstillingen min.

Ettersom jeg leste loggene og kategoriserte funnene, var det mange tanker jeg ville skrive ned. For det første var jeg svært imponert over elevene mine, da jeg synes de viste evne til refleksjon og å uttrykke seg. Det var også veldig motiverende for meg å se at de var engasjerte i både lesingen, prosjektet mitt og i selve boka. Jeg måtte av og til minne meg selv på at disse ungdommene ikke er mer enn 15-16 år, men likevel har de mange spennende tanker og refleksjoner. Det var viktig for meg å ha i bakhodet hva jeg ville med denne forskningen. Jeg var fullt klar over at dette ikke var en studie som kunne si noe om lesingen til ungdommer generelt, men den kunne forhåpentligvis gi meg en del svar elevene i min klasse. Jeg ville kunne få svar om hva de interesserte seg i, og hvordan jeg som lærer kan legge opp undervisning rundt skjønnlitterære tekster. Jeg ville kunne finne ut hva min klasse, interesserte seg for innen skjønnlitteratur, og dermed gjøre meg i stand til å reflektere over hvordan jeg kan engasjere dem for lesing. Det ville også gi uttrykk for elevenes leseerfaringer og leseprosesser.

Når det gjelder elevene som nevnte noe om formen på teksten de hadde lest, minner det elevene har skrevet påfallende mye på det samme de kommenterer når de skriver en novelleanalyse eller lignende oppgaver.

Ut ifra den første overordna tabellen kan en se at alle ni guttene nevnte både tema og leseropplevelse i loggene sine, og åtte skrev også om formen. Hos jentene var det noe større variasjon. Av femten jenter skrev tretten om tema, åtte om form og ti om leseropplevelse. Det ville bli spennende å se om det fantes like stor variasjon innen *hva* de skrev om, når jeg nå skulle gå nærmere inn i loggene.

4.5.1 Tema

Hele 18 av 24 elever, nevnte Rebekka og hennes spiseproblematikk. Ettersom tallet på elever som tok med henne i loggene sine var så påfallende, var det nærliggende å gjøre dette til en egen kategori. 7 av 9 gutter og 11 av 15 jenter tok opp denne karakteren. I loggene stod det eksplisitt at disse elevene, både guttene og jentene, syntes det var bra at forfatteren tok opp

dette temaet. Elevene pekte på at dette var et tema det ikke var skrevet så mye om i annen ungdomslitteratur, og at det derfor var ”tøft” (Aurora, Alice, Andreas, Astrid) av forfatteren å skrive om dette såpass tydelig. Flere påpekte også at psykiske lidelser blant ungdom er et voksende problem som trenger å komme frem i lyset for at vi skal kunne arbeide med det sammen. Noen elever nevnte at det var et sterkt møte med problematikken til Rebekka, enten fordi de kjente noen som hadde spisevegring, eller fordi de hadde slitt med samme tanker selv. Dette tydet på at de involverte seg personlig i teksten, og jeg syntes det var modig av dem å åpne seg for meg på den måten.

Det var påfallende for meg at såpass få skrev noe om homofili i loggene sine. Det er helt tydelig at den ene karakteren er homofil og forelska i sin beste venn. Likevel var det bare to elever som nevnte dette og skrev at det er positivt at temaet blir tatt opp i ungdomslitteratur. Enda mer påfallende ble det når elevene bare et par uker senere leverte kreative tekster i forbindelse med ei skriveøkt, der svært mange av karakterene i historiene var homofile. Her hadde jeg mine antagelser på hvorfor homofili plutselig ble et mer aktuelt tema, så dette ville jeg at de skulle reflektere over når vi snakket sammen senere.

4.5.2 Form

Det var flere tema innen form som gikk igjen i loggene. Jeg ble positivt overrasket av at såpass mange, henholdsvis 7, 11 og 16 av 24 elever, nevnte synsvinkel, språk og struktur i loggene sine. Dette mener jeg viser faglig kompetanse, og at elevene klarer å se at de bør begrunne meningene og påstandene sine i en faglig oppgave. Jeg vil anta at dette kommer av at vi har jobbet en del med struktur når vi har jobbet med novelleanalyse tidligere i skoleåret. Fremdeles finner jeg det merkverdig at såpass mange har dette med, når de er gjort tydelig klar over at loggene deres ikke vil bli vurdert. Det viser kanskje at de faktisk syntes det var en spennende måte å bygge opp boka på, og at de satte pris på at ble gjort litt annerledes.

4.5.3 Leseropplevelse

Ambivalensen mange uttrykker mellom at teksten var vanskelig å forstå, men fremdeles ”kjekk/bra tilpasset/kul måte å gjøre det på” (Ada, Arne, Asle, Adelheid, Alma, Arild, Amina, Anders), er relevant å se på for meg som lærer. Erfarne lesere vil påstå at en slik ambivalensen viser til en litterær kompleksitet som gjør skjønnlitterære tekster mer relevante og spennende. En erfaren leser vil sannsynligvis sette pris på denne kompleksiteten eller ambivalensen som elevene skriver om. Dette får meg til å tenke på hvordan elevene, som er

relativt uerfarne lesere, vil møte dette problemet i neste tekst. De fleste har kommentert at teksten var vanskelig å forstå, men etter hvert ble den mer og mer forståelig, noe som ga dem en positiv leseropplevelse. Jeg vil da anta at neste gang de møter en slik tekst, vil de være mer positivt innstilte og gi boka litt mer tid før de mener at de ”ikke forstår noen ting” (Ada). Dette var også tanker jeg ville dele med dem i de litterære samtalene, for å høre om mine antagelser stemte med det de mente.

4.5.4 Kjønnforskjeller

Videre var det også av interesse å se om det fantes noen tydelige kjønnforskjeller innen leseloggene. Det slo meg ganske tidlig at det var vanskeligere å kategorisere jentenes svar, ettersom de var enda mer preget av en ovenfor boka. De skrev for eksempel at boka var ”overraskende og spennende, samtidig som den var litt vanskelig å forstå” (Alma). Slik vil jeg også si at loggene til jentene var noe mer nyanserte enn guttenes; de stilte flere spørsmål og reflekterte mer over det de hadde lest. Selv om de fleste guttene heller ikke skrev handlingsreferat, var de mindre personlige og ordknappe i loggene sine.

Også innen de forskjellige kategoriene kan vi se et par eksempler på forskjell mellom kjønnene. Den mest påfallende er innen formen, hvor 4 gutter og 11 jenter har skrevet at de føler teksten er realistisk og at de kan relatere til den. Dette ble noe jeg ville snakke mer med elevene om i de litterære samtalene. Var det virkelig sånn at jentene følte de kunne relatere mer til teksten enn guttene, selv om begge kjønnene hadde hovedkarakterer i boka? Videre lurte jeg også på om dette var ærlige svar. Mente de helt oppriktig at det var mye de kunne kjenne seg igjen i teksten, eller var dette først og fremst noe de følte seg forpliktet til å si?

4.6 Drøfting

Jeg ble positivt overrasket av flere av loggene som elevene leverte. Allerede nå kunne jeg begynne å se tendenser for hva de interesserte seg mer eller mindre for innen skjønnlitteratur. Igjen var jeg bevisst på at funnene kun var representative for denne klassen, men det kunne likevel gi meg som lærer en pekepinn for hvordan en kan legge opp undervisning om skjønnlitteratur, og hvilke tema som er spennende for målgruppen.

Jeg var imponert over elevenes empatiske evner. I loggene kom det frem en forståelse av at det er viktig at mennesker prøver å forstå andre mennesker, og at vi ikke dømmer bare på grunn av handlinger. Dette vil jeg anse som en stor del av den menneskelige danningen, som

vi også skal jobbe med i norskfaget. Ved at elevene utvider sin empati, ved å forstå andres tenkemåter og andres ståsted, vil de også kunne danne egen identitet i forhold til andre og se hvordan mennesker påvirkes av hverandre.

Elevene tar med seg erfaring med å lese ei hel bok. Flere av elevene påstod at de aldri hadde lest en hel bok før. Hvor mye sannhet det ligger i dette, er ikke relevant. Uavhengig av om de faktisk har lest en hel bok før eller ei, har de ikke tidligere hatt en opplevelse av å ha lest ut en hel bok. Dette tror jeg at lesingen av *Skriv i sanden* ble opplevd som mestring, som også gjorde en del med motivasjonen for å delta på prosjektet mitt. Å få ungdommer engasjert og motivert for lesing, nesten uavhengig av hva de leser, er et stort skritt i riktig retning av å skape engasjement og motivasjon for skjønnlitterær lesing. Denne erfaringen med lesing var noe jeg senere ville snakke med elevene om i de litterære samtalene.

Det var viktig for meg å utfordre elevene og spørre om de, helt ærlig, syntes dette var en god bok. Jeg fant det litt underlig at en så stor del av elevene skrev at de likte boka, mens få uttrykte sterke negative meninger om boka. Dette antok jeg de gjorde for å glede meg, som hadde valgt ut boka. Det var nemlig påfallende få elever som kom med sterke negative meninger om karakterene. Få uttrykk for negative meninger var også en interessant observasjon, som ble spennende å diskutere med dem. De sterkeste uttrykkene for negative meninger om karakterene var i form av uttalelser som ”Det var pinglete” (Anders), samt bruk av ordet ”fuckboy” (Anne og Asle). Det ante meg at grunnen til dette var noe av den samme som hvorfor så mange skrev at de likte boka. Elevene som nevnte negative handlinger fra karakterene, prøvde alltid å normalisere eller rettferdiggjøre oppførselen og hendelsene som skjedde.

4.6.1 Sterke meninger

Ettersom det bare var tre elever som hadde skrevet rent handlingsreferat, to gutter og ei jente, vil jeg ikke kunne si at det er tydelige kjønnsforskjeller innen hvem som skrev rene handlingsreferat og ikke. Videre er det tankevekkende at det faktisk er såpass få elever som uttrykker sterke meninger eller har sterke reaksjoner på det de leser. Ut fra mitt kjennskap til klassen var det også oppsiktsvekkende at det var flere gutter enn jenter som hadde sterke meninger, ettersom det er flere jenter enn gutter i klassen. Det var 5 av hvert kjønn som uttrykte sterke meninger. I den vanlige undervisningen er jentene mye mer aktive muntlig og uttrykker seg i større grad enn guttene. Det er derfor bemerkelsesverdig at det er flere gutter

enn jenter som har uttrykt seg sterkt i leseloggene. Dette tror jeg har med å gjøre at jentene i større grad er opptatt av å gjøre *det riktige*.

Elevene uttrykte sterke meninger om flere forskjellige aspekter i teksten. Samtidig var jeg bevisst på at det som karakteriseres som sterke meninger fort kan være subjektivt, og ikke en gjennomgående, felles tanke for alle elevene. En del skrev ganske generelt hva de faktisk syntes om boka og gav videre tips til hvordan den kunne vært enda bedre. Dette anså jeg som sterke meninger.

Jeg fant også mange sterke uttrykk for meninger om boka. ”Topp relevant” (Ava), ” Tróndur virker som ein oppenbaring” (Arild), ”Han burde hjulpet henne, hun prøver for hardt å være god.” (Alma), ”Hun trenger hjelp” (Aurora) og ”Eg forstod han” (Alan) er alle sitat fra leseloggene jeg anser som å inneholde sterke meninger. Det blir også uttrykt at det er viktig at både p-piller, seksualitet og psykisk helse blir tatt opp i litteraturen. En annen elev har skrevet at hun synes det er ”kult hvordan forfatteren skildrer alt på, det blir nesten poetisk skrevet” (Alma). En annen elev har også uttrykt at hen liker hvordan forfatteren har brukt mange punktum som er med på å skape spenning og mystikk. Samme elev skriver litt senere at overdrivelse av punktum ødelegger stemningen når man har for mye av det. Det kommer tydelig frem at de elevene som har sterke meninger om boka har mye de vil uttrykke, og det virker som de har tenkt mye mens de har lest, noe som også var en stor del av poenget med å skrive mens de leste.

Det er selvsagt at funnene i denne undersøkelsen ikke vil kunne være representativ for alle ungdommer; den vil likevel kunne gi noen indikasjoner på hvordan vi burde legge opp undervisningen for å motivere ungdom for å engasjere seg i skjønnlitteratur, samtidig som det må reflekteres over hvilke dilemma en står ovenfor i undervisningen om skjønnlitteratur. Det er viktig for meg som lærer å reflektere over hvordan disse funnene kan brukes, både i undervisning, men også for viktigheten av å ha samtaler om litteratur hvor eleven opplever opptak og at deres meninger er gyldige. Funnene fra loggene er veldig spennende for min problemstilling. Her kom det tydelig frem hva man som lærer eller motivator for ungdoms skjønnlitterære lesing burde vektlegge i valget av tekster. Dette vil både jeg som lærer og andre kolleger kunne dra nytte av i senere undervisning. Gjennom funnene i denne undersøkelsen viser det seg at elevene ønsker å arbeide med aktuell litteratur, mens det i

læreplanen etter Kunnskapsløfte 06 også legges opp til undervisning elevene ikke umiddelbart kan kjenne seg igjen i.

4.7 Hvordan kan jeg som lærer bruke disse funnene?

Etter å ha lest alle loggene brukte jeg mye tid på å analysere materialet og studere elevenes tanker. Det ble det nærliggende å stille meg selv spørsmål om hva jeg kunne bruke dette materialet og analysene til. Selv om det er fristende å mene at resultatene i min klasse kan si noe om ungdommer generelt, er det likevel bare i denne klassen at funnene er gyldige. Det finnes mange variabler som kan påvirke ungdommers interesse for skjønnlitteratur, og det går på ingen måte an å si at denne bestemte klassen er representativ. Det kan absolutt finnes likheter med lignende grupper, men sammensetningen av en gruppe vil alltid variere noe og derav gi varierende svar og funn.

Som lærer kan jeg først og fremst si noe om elevenes litterære kompetanse. Det er tydelig at den er varierende, noe som er et forventa funn. Det kommer frem at den litterære kompetansen de har med seg fra grunnskolen er varierende, da noen har erfaring med frie oppgaver, mens andre fant dette ukjent og vanskelig. Her får jeg et inntrykk av hvilke arbeidsformer de er vant med og er trygge på. Ut fra tabellene kommer det tydelig frem at det først og fremst er tema elevene skriver om. Her får jeg inntrykk av at tekstens innhold er det de er mest opptatt av, noe som gir verdifull informasjon om hvilke tekster jeg bør velge når klassen skal jobbe med andre tekster senere i utdanningsløpet. Jeg vil kunne velge ut tekster som elevene er mer motiverte for, på grunnlag av funnene i denne undersøkelsen. Valg av tekster vil bidra til at elevene kan utvikles og utfordres både i en litterær sammenheng, men også innen den generelle danningen, samtidig som det vil være med på å motivere elevene for tekster med ukjente tema.

Det er en overvekt av de som skriver noe om leseropplevelsen. Dette kunne være for eksempel hvis de synes teksten var vanskelig eller godt tilpasset målgruppa. Å komme med en subjektiv mening om teksten på slutten av loggen minner mye om en bokmelding eller lignende oppgaver som elevene har jobbet med i grunnskolen. Selv om elevenes uttrykk for egne meninger var kjærkomment for oppgaven min, var tanken bak loggskrivningen at deres egne meninger skulle være gjennomgående for hele skrivningen. Mange skriver bare en setning eller to på slutten av teksten sin om hva de synes om boka de har lest, slik det ofte gjøres i en

bokmelding eller bokanmeldelse. Her mener jeg også vi kan se spor etter tidligere arbeidsmåter, som et tydelig resultat av læring.

De aller fleste elevene tolererte å få en såpass krevende tekst, noe som også kom tydelig frem i loggene. Selv om mange kommenterte at teksten var vanskelig, var det også mange som nevnte at den var godt tilpasset målgruppa og at de forstod mer og mer etter hvert som de leste. Som lærer kan jeg etter disse funnene si noe om hvilke former for litteratur og oppgaver elevene bør jobbe med for å utvikle sin egen kompetanse. Hovedpoenget her er at differensierte oppgaver, som ikke er for utfordrende, vil treffe de aller fleste elevene der de er. De noe sterkere elevene vil ha en fordel av friheten denne form for skriving gir, og de vil kunne utnytte det til sin fordel.

Loggene har også gitt innblikk i elevenes motivasjon for lesing. Det viser seg at den typen lesebestilling elevene fikk i dette prosjektet var motiverende. Det er imidlertid ikke så lett å si noe bestemt om hvorfor den var motiverende; dette må tas opp i de litterære samtalen. Det kan tenkes at motivasjonen kan ha sitt utspring i selve boka og måten boka fremstiller temaene på. Min bestilling som lærer, samt innramming av presentasjon av oppgaven deres, kan også ha hatt noe å si for motivasjonen deres. Etersom elevene i ettertid skulle ha en muntlig presentasjon med karaktervurdering om et selvvalgt tema fra boka, kan det også ha vært en motivasjon å lese boka og skrive selvstendige og spontane logger, for å ha best mulig oversikt og grunnlag for den muntlige presentasjonen. Jeg tror også at hvordan jeg la frem masterprosjektet mitt på for elevene har hatt en viss motiverende effekt. Undervegs i prosessen har forskjellige elever flere ganger spurt hvordan det går med arbeidet, og de viser en genuin interesse for prosjektet.

Funnene i denne oppgaven vil kunne si meg noe om hvilke tekster jeg kan presentere for elevene og hvordan undervisningen kan tilpasses. Samtidig gir det meg mye kunnskap om elevene på flere stadier. En god relasjon mellom lærer og enkeltelev er essensielt for at jeg skal kunne hekte elevene fast og gripe dem der de er. Slik vil vi være sammen i læringen og i utviklingen. Variasjonen i loggene ville gi meg et inntrykk av bredden og spekteret i klassen, både når det gjelder nivå, motivasjon og interesse for skjønnlitterær lesing. Jeg fikk også et overblikk over bredden i klassen når det gjaldt skriving og den litterære kompetansen.

Etter å ha analysert loggene, og før vi har gjennomført de litterære samtale, kan jeg bare gi et temporært svar på problemstillingen. Etter en analyse av loggene ville svaret vært at tema er den viktigste faktoren når ungdom skal finne motivasjon for skjønnlitterær lesing. Svaret ville sagt noe om at ungdommer har mange forskjellige interesser. Det viktigste punktet er likevel at tekstene de leser bør være relevante, bevisst henvende seg til ungdom og være dagsaktuelle. Som lærer vil det alltid være en utfordring, samt en berikelse, alltid å måtte være klar over hvilke tema som er mer relevante for elevene. Samtidig har jeg gjort meg opp tanker om at vi lærere bør bli flinkere til å gi elevene friere tøyler. Selv om undersøkelsen av elevenes leselogger har vist at frihet kan være utfordrende for noen, mener jeg likevel at elevene bør bli vist mer tillit og at vi burde inkludere og involvere dem mer i hvordan undervisningen skal legges opp.

Ut fra analysen av elevenes leselogger finner jeg momenter og spørsmål jeg videre vil ta opp i de litterære samtale med elevene. Jeg vil i fremtiden legge opp til at også elevene skal finne tekster og oppgaver vi kan jobbe med. En mindre grad av lærerstyring i undervisningen vil inkludere elevene mer og gi dem mulighet til å være med på å bestemme hvordan undervisningen skal være. Da vil det bli elevene som definerer hva som er aktuelt og motiverende, noe jeg er sikker på at vil øke deres motivasjon både for lesing og for norskfaget generelt.

5.0 Innledning til litterære samtaler med presentasjon av gruppene

Da jeg presenterte masterprosjektet mitt for elevene, fortalte jeg dem at vi etter å ha hatt de muntlige presentasjonene og leseloggene, skulle ha noen samtaler om det de hadde lest. Dette skulle gjøres i grupper, og formålet med disse samtalene var at jeg skulle kunne stille utdypende spørsmål etter å ha lest loggene deres. Min tanke var at jeg på denne måten kanskje ville jeg få en forståelse av hva som engasjerer ungdom for skjønnlitterær lesing. Jeg var på jakt etter deres egne tanker og refleksjoner, og håpet på å få ærlige og spontane svar. Elevene var gjort oppmerksomme på at de ikke fikk karakter på verken loggene eller samtalene, og at jeg ønsket at samtalene skulle være nettopp det, samtaler. Jeg hadde skrevet ned noen spørsmål jeg satt igjen med etter å ha lest loggene. Denne intervjuguiden ble et utgangspunkt for samtalene, samtidig var jeg åpen for å stille spørsmål i forhold til samtalens utvikling. Det viktigste var at de snakket fritt og åpent, og at vi sammen kunne reflektere over tankene de hadde.

Det vil også være viktig å definere hva som i denne oppgaven menes med litterære samtaler. Hennig refererer til litterære samtaler slik: ”Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst (Peterson og Eeds 1990 i Day, 2009 i Hennig 2012, s. 27)”. Ifølge Hennig (2012) kan både rutiner og prosedyrer variere, men selve hensikten med en samtale er at lesere møtes for å snakke om en tekst på en ”opplyst, personlig og reflektert måte (Hennig, 2012)”. Ut fra denne definisjonen har jeg valgt å kalle samtalene med elevene for *litterære samtaler*. Visjonen min var at vi sammen skulle snakke om teksten, nærmest slik lesesirkler foregår. Min intensjon var at spørsmålene var åpne, og at elevene opplevde dette, uten at de hadde en forestilling om hvilke svar jeg forventet. Jeg var opptatt av åpne spørsmål både i realiteten og ovenfor elevene. Samtidig hadde jeg også enkelte tema det var viktig for meg å være innom mens vi pratet, noe som var nødvendig for å få data som jeg kunne bruke for å svare på problemstillingen min og for at vi skulle holde oss til tema uten for mange avsporinger. Det er på denne måten jeg til en viss grad styrte samtalen, men elevene stod fritt til å hoppe i tema eller avvike hvis de hadde noe saklig og reflektert å uttrykke.

Jeg delte elevene inn i grupper på mellom 5 og 6 elever i hver gruppe. Jeg prøvde å sette sammen varierte grupper: en ren jentegruppe, en ren guttegruppe, og tre grupper med begge kjønn. Også sammensettingen av hvor faglig sterke elevene er, og hvor muntlig aktive elevene vanligvis er, ble tatt hensyn til. Dette gjorde jeg for å få en størst mulig bredde i

gruppene og fordi jeg håpet at elevene kunne løfte hverandre. Det var noen elever jeg ønsket å fordele på flere grupper, enten for å sørge for at det var noen som snakket aktivt, eller fordi jeg mente at de ville være mer selvstendige om de ikke var på gruppe med dem de vanligvis jobbet med. Dette var for å unngå en enighetskultur i samtaler, hvor jeg ønsket at de som vanligvis nikker samtykkende til det andre elever sier, kanskje ville si noe om sine egne meninger. Før vi skulle gå i gang med samtaler, sa jeg til elevene at det kunne være lurt å lese gjennom loggene sine, slik at de husket mest mulig fra lesingen sin.

Når det gjelder gruppesammensetning og hvilke hensyn som måtte tas i denne prosessen var det mye som måtte tenkes på. Hennig (2012) skriver at det i forkant av samtaler om tekster bør det bygges et positivt forhold mellom elevene i gruppa. Ettersom gruppene bestod av en klasse med elever som kjente hverandre fra før, så jeg ikke dette som noe jeg måtte arbeide med i forkant. Alle kjente noen i gruppa de var i, noe jeg hadde tatt hensyn til i gruppesammensetningen. Gruppesammensetningen ble derfor som følger:

Gruppe A: Dette var ei gruppe med blanda kjønn. I utgangspunktet var dette ei gruppe med sterke elever, hvor jeg regnet med at samtalen ville gå lett. Det var også elever som er muntlig aktive i den ordinære undervisningen. Det var også viktig for min egen selvtilit som intervjuer at den første samtalen gikk bra. I denne gruppa var det ingen negativ dominans, med unntak av en av guttene som snakket mer enn de andre.

Gruppe B: I denne gruppa hadde jeg med meg en gjeng med gutter. Jeg var noe spent på hvordan disse elevene ville takle friheten med å snakke om det de hadde lest. Jeg ble likevel positivt overraska over at de var avslappa og spontane. Dette er en blanding av elever som ikke nødvendigvis snakker så mye i timene, og to av de muntlig mest aktive guttene. I denne gruppa merket jeg også at det var to av guttene som lettest snakket uoppfordret, men de resterende hadde heller ikke problemer med å svare når de ble stilt direkte spørsmål.

Gruppe C: Dette var en ren jentegruppe, med ganske stor forskjell på ferdighetsnivået til elevene. Jeg hadde med meg to svært sterke elever, to elever som ligger på et middels nivå, og en svakere elev. I denne klassen ser jeg også at faglig styrke ofte henger sammen med muntlig aktivitet i timene. Jeg var også bevisst på at den svakere eleven sannsynligvis ville være mer fri hvis hun fikk være på gruppe med sin venninne, som er en middels sterk elev. I denne gruppa kunne jeg tillate meg å være enda friere som intervjuer, og jeg kunne også komme

med påstander og hypoteser, hvor jeg var rimelig sikker på at de ville si seg uenig hvis de mente det. Den svakere eleven var relativt taus, men snakket når hun ble stilt direkte spørsmål.

Gruppe **D**: Denne gruppesamtalen ble holdt i uka etter de tre første, fordi vi brukte norsktimene til samtaler, og det gikk ikke opp med å gjennomføre alle samtalene på ei uke. Denne gruppa var relativt lik gruppe A, med Blanda kjønn, og blanding av den faglige kompetansen blant elevene. Her merket jeg fort at elevene var svært tause. Jeg følte jeg hele tiden måtte *pushe* elevene, og nærmest dra svarene ut av dem. Dette kom ganske overraskende på meg, fordi jeg trodde at jeg hadde satt sammen ei god gruppe hvor de ville være frie til å snakke spontant og ærlig. Slik ble det altså ikke, og jeg fikk mange svar som ”mmm”, ”vet ikke” og lignende. Ettersom elevene ikke svarte utdypende på spørsmålene, og heller ikke kom med egne innspill, ble denne samtalen noe kortere sammenlignet med de andre.

Gruppe **E**: Jeg var spent på hvordan den siste gruppa ville fungere, etter erfaringen med forrige gruppe. Dette var den siste gruppa, også med blanda kjønn. Gruppa skulle egentlig bestå av 6 elever, men en elev var syk denne dagen. Jeg valgte likevel å gjennomføre samtalen, for å kunne holde tidsskjema jeg hadde i forhold til arbeidsplanen både i prosjektet mitt og i fagplanen til elevene. Da jeg satte meg ned med elevene på grupperommet, ble vi sittende med alle elevene på den ene siden av bordet, og jeg på den andre siden. Her påpekte jeg at vi måtte endre sitteplasser, fordi det ble så anstrengt å føre en autentisk samtale hvis vi satt på rekke og rad, noe elevene også var enige i. Dette tror jeg var med på at elevene snakket friere enn hvis elevene satt på den ene siden av bordet og jeg på den andre. I denne gruppa gikk samtalen lett, og gruppesammensetningen, både med tanke på dominans og kjønn, fungerte fint.

Som leder av samtalene var det viktig for meg å være autentisk. Jeg ønsket at elevene skulle oppleve meg som en deltager i samtalene, selv om det er nærliggende å anta at elevene anså meg som en ekspertdeltager, jamfør Sfårds (1998) teorier om hvordan lærer opptrer i samtaler med elevene. Jeg prøvde, på elevenes språk, å si at dette ikke var farlig; det var ingen utspørring, og jeg var bare interessert i deres egne tanker. Her var ingenting riktig eller galt. De kunne si og mene akkurat det de ville. I en av samtalene (gruppe E) måtte vi som nevnt også endre sitteplasser fordi det opplevdes så anstrengt å sitte på rekke og rad. Også

språktonen vi hadde var viktig for samtalens flyt. Jeg brukte et dagligdags språk, og prøvde å unngå for mange fagbegrep. Dette gjorde jeg for å skape følelsen av at dette skulle være en mer eller mindre vanlig samtale. Når jeg merket at samtalen sporet av (for eksempel i gruppe B), lot jeg dette gå sin gang, før jeg etter hvert hentet elevene inn igjen på det vi faktisk skulle snakke om. Dette tror jeg gjorde at elevene slappet mer av og kunne tillate seg å snakke friere. Jeg prøvde også, så godt det lot seg gjøre, å følge elevenes egen sjargong i praten. Ved å bruke dialekt- og slengord, samt noen engelske uttrykk, tror jeg at elevene kunne la sitt eget snakk gå mer avslappet for seg. Alt dette var med på å sette rammer for samtalene, og på den måten få til best mulige samtaler i forstand av mest mulig autentiske samtaler om litteraturen de hadde lest.

Hennig (2012) skriver at for å kunne ha en god samtale er vi avhengige av en god atmosfære. Han utdyper at det må være rom for å si hva en mener, kunne uttrykke seg prøvende og ikke være redd for å komme med kontroversielle meninger. Dette var også viktig for meg i samtalene med elevene. En spontan og ærlig reaksjon var viktig, spesielt når det var få som uttrykte sterke meninger i leseloggene. Videre må det ifølge Hennig (2012) ligge til grunn at alle på gruppa er i stand til å være gode lyttere, være åpne for andres meninger og kunne være saklige i responsene til de andre elevene. For å få til en best mulig samtale bør også elevene være i stand til å bygge videre på andres innspill, på denne måten vil samtalen få en god flyt. Å oppnå en ekte dialog krever tillit, i tillegg til at de andre deltagerne er nærværende og opplever at de er myndiggjorte i samtalen, ifølge Buber (2003).

Jeg har valgt å ta med detaljerte notater gjort på bakgrunn av lydopptak fra hver av gruppesamtalene i oppgaven. Det er viktig for leseren å ha god kjennskap til samtalene for å kunne se helheten i samtalene. Jeg mener at materialet i selve samtalene er svært rikt og interessant, og derfor ser jeg det som en fordel at leseren kan følge analysen med samtalene i minne. Slik vil leseren også ha en kjennskap til både til enkeltgruppene og til klassen som helhet. Samtalene ble ikke transkribert i sin helhet. I samtalene var det ikke alt som ble sagt som var relevant for min undersøkelse. Det ble derfor gjort slik at jeg skrev ned det som hadde relevans for oppgaven min, noe som blir presentert under Sitat blir gjengitt på bokmål av flere grunner. I leseloggene var måten elevene uttrykte seg på av relevans, og derfor var det også nærliggende å vise til direkte sitat inn i analysen. I samtalene handlet det mer om *hva* de uttrykte, heller enn *hvordan*, og det kunne ikke kopieres inn direkte sitat i analysen. Det

fallt også kunstig å transkribere dialekt, fordi jeg ønsket å ta hensyn til den allmenne leseligheten.

5.1 Intervjuguide

Selve intervjuguiden er delt inn i de samme tre hovedkategoriene som finnes i analysen av leseloggene; *tema*, *leseropplevelse* og *form*. Mens jeg leste leseloggene til elevene oppdaget jeg at denne måten å arbeide med skjønnlitteratur også var annerledes enn de hadde gjort det før. Jeg ble derfor nysgjerrig på hva de tenkte om denne måten å arbeide med litteratur på, og derfor ville jeg ta opp *arbeidsmåten* i de litterære samtalerne.

Det er ingen som bestrider at elevene vil profitere på å arbeide variert med alle fag. Dette nevner også Guthrie (2008) som en av de fem viktige faktorene for elevers motivasjon. Den gamle tavleundervisningen er delvis på veg ut, og elevenes involvering i læreprosessen blir stadig trukket frem som et mål. Arbeidsmåter er forbundet med aktiviteter rundt læreplanen, hvor både lekser, lese- og skriveoppgaver, vurderinger og dialoger i klasserommet inngår. Når jeg refererer til *arbeidsmåter* i denne oppgaven, handler det om aktiviteter i klasserommet, lese- og skrivemåter i faget, lekser, dialogformer, vurderingsformer og også de posisjoneringene, av elevene og av lærer, som skapes eller opprettholdes i klasserommet. Tidligere skolegang har lært elevene å arbeide med litteratur på bestemte måter. I dette prosjektet jobbet elevene med teksten på mange forskjellige måter. Først skulle de lese individuelt, men de ble også oppfordret til å diskutere teksten mens de leste. Samtidig skulle de skrive en leselogg, for deretter å ha en muntlig presentasjon om et valgfritt tema fra boka. I ettertid skulle vi snakke sammen i grupper om det de hadde lest. Jeg var derfor interessert i å høre hva de tenkte om denne måten å arbeide med litteratur på; først og fremst hvordan det var å skrive mens de leste, og det at de stod fritt til å velge tema for muntlig fremføring selv. Elevene hadde mye å uttrykke når det gjaldt arbeidsmåten, og selv om arbeidsmåte kunne ha blitt kategorisert under *leseropplevelse*, har jeg likevel plassert funn om arbeidsmåte i egne avsnitt. Dette har jeg valgt å gjøre fordi elevene sa mye interessant om arbeidsmåtene, som det for meg var viktig å føre til oppgaven for å reflektere over forholdet mellom arbeidsmåte, autentisk engasjement og dannelse når en jobber med ungdom og litteratur. Selv om samtalerne ikke fulgte den samme rekkefølgen som intervjuguiden, var det viktig for meg å være innom alle de tre hovedkategoriene. Jeg valgte å ikke lede samtalerne slavisk etter kategoriseringen for å kunne følge opp svarene til elevene og heller komme tilbake til

spørsmålene mine når det passet seg. Samtalene gikk derfor litt på kryss og tvers, men det ble i samtlige samtalene tatt opp spørsmål som gikk under alle kategoriene.

Innen *tema* tok vi opp hvorfor det var så mange, både gutter og jenter, som interesserte seg for Rebekka og hennes problematikk. Videre snakket vi om hvorfor elevene ikke stilte seg særlig kritisk til handlinger og situasjoner i teksten. Jeg opp spørsmål knyttet til religion og homofili, og hvorfor det var så få som nevnte noe om dette. Her hadde jeg også i bakhodet at bare et par uker etter at elevene hadde levert leseloggene, hvor nesten ingen nevnte den homofile karakteren, leverte de kreative tekster hvor svært mange av karakterene var homofile. I denne perioden mellom leseloggene og den kreative skrivingen hadde Isak i NRKs TV-serie *Skam* stått frem som homofil, og jeg lurte derfor på om elevene ville se dette selv.

Kategorien *tema* var viktig for meg å ta opp for å få et grundig svar på hvilke tema ungdommen liker å lese om, og ikke minst, hvorfor de liker å lese om nettopp disse temaene. Dette er noe som kan være relevant i senere arbeid i skolen, og generelt med ungdom og lesing av skjønnlitteratur.

Innen kategorien *leseropplevelse* tok vi opp begrepet realisme. På hvilken måte oppleves denne boka realistisk, og er den mer realistisk enn andre? Vi snakket også om hvordan forfatteren har fått til å skrive ei bok som virker realistisk for ungdom. Å måtte sette seg inn i de forskjellige situasjonene og karakterene for å forstå hva som egentlig skjer, tok vi også opp. Videre snakket vi om hvordan det å sette seg inn i andres situasjoner kunne overføres til den virkelige verden, og om vi kunne lære noe av det. Deretter gikk vi også inn på identitet og identitetsskaping. Kunne denne boka si noe om hvordan vi forholder oss til andre? Kan det tenkes at vi må se hele situasjonen før vi kan forstå og tolke hva folk gjør? Jeg var dessuten interessert i ambivalensen noen av elevene uttrykte under lesingen av boka; den var både vanskelig og tøff, interessant og spennende. Her lurte jeg på om dette nødvendigvis måtte være en motsetning, eller om det kanskje heller kunne si noe om deres utvikling i lesingen, både for elevene som lesere, men også boka som fortelling.

De aller fleste elevene hadde også skrevet i leseloggene sine at de synes dette var ei god bok. For meg var det litt påfallende at så godt som alle 27 elevene likte boka og var fornøyde med mitt valg av bok. Derfor ville jeg spørre dem en gang til, helt ærlig, om de egentlig likte boka. Her var jeg også forberedt på at det kunne komme andre svar enn i leseloggene. Jeg tenkte at

det kanskje kunne handle om at de tenkte jeg hadde en forventning om at de skulle like den, og derfor valgte å skrive det på den måten. Elevene hadde vært forsiktige med å kritisere romanen som helhet, og det samme gjaldt også å være kritisk til hendelser og karakterer i boka. Elevene prøvde å forstå eller bagatellisere dramatiske hendelser som skjer med handlingen eller karakterene. Jeg ville stille dem spørsmål om hvorfor de gjorde dette.

Jeg var positivt overrasket over at det ut fra leseloggene virket som at både gutter og jenter engasjerte seg like mye i lesingen. Det var heller ikke var store kjønnsforskjeller i funnene i analysen av leseloggene. Jeg ville derfor spørre elevene om de hadde noen tanker om hvorfor det var slik i denne boka. Hva hadde forfatteren fått til for å treffe en såpass bred målgruppe?

Når det gjaldt *arbeidsmåte*, ville jeg ta opp at relativt mange av elevene enten hadde startet leseloggene med å skrive handlingsreferat, eller delvis skrevet referat i loggene. Jeg ville derfor spørre elevene om hvorfor de tror de gjorde det slik når jeg hadde poengtert at det var deres egne tanker og refleksjoner som var interessant for min oppgave. I forkant av samtalene hadde jeg noen tanker om at dette kunne ha å gjøre med arven fra grunnskolen, og hvordan de har jobbet med litteratur på før. Kunne grunnen til at mange skrev handlingsreferat være at de var redde for å gjøre feil, eller at de ikke helt torde å skrive ærlige og egne tanker? Det kunne være at oppgaven var for fri. Dette ønsket jeg også innspill fra elevene på.

Innen *form og struktur* i boka var det mange som skrev i leseloggene at boka var vanskelig å lese og å forstå. Her var jeg interessert i å vite om de hadde noen tanker om hvordan de ville møte ei slik bok neste gang. Hadde boka likevel vært med på å bygge motivasjon for videre lesing? Elevene hadde (forhåpentligvis) lest ferdig boka, selv om den var vanskelig, og jeg håpet noen hadde opplevd mestring ved denne opplevelsen. Her var fokuset mitt på hvordan lesingen av denne boka hadde påvirket deres erfaring med lesing.

For fullstendig intervjuguide, se vedlegg (vedlegg 1).

5.2 Samtalene

Innledningsvis var det som nevnt viktig for meg å poengtere at målet med samtalene var å få utdypet det elevene hadde skrevet i loggene. Jeg hadde skrevet ned noen spørsmål og det var nødvendig for meg å ha en viss regi på samtalen for at jeg skulle få tak i det materialet jeg ønsket, men vi trengte ikke følge intervjuguiden slavisk. Jeg var først og fremst, med

samtalene som med loggene, interesserte i deres spontane reaksjoner og tanker. Jeg presiserte igjen at det heller ikke nå ville bli satt karakter på samtalen, og at jeg ønsket det skulle bli en mest mulig spontan og ærlig samtale. Jeg hadde sett for meg at vi kom til å bruke mellom 15 og 20 minutter på hver av gruppesamtalene.

5.2.1 Gruppe A

Gruppe A, blanda kjønn, 5 elever, varighet 21.44 minutter. Benedikte, Bjørg, Bjarne, Bjarte og Bodil.

Innledningsvis uttrykte elevene at de synes det var greit å skrive mens de leste, og at denne arbeidsmåten med litteratur også fikk dem til å tenke på hva boka egentlig handlet om (Bjarne). Dette gjorde at handlingen var lettere å huske. På spørsmål om hvorfor det var så mange som hadde skrevet handlingsreferat svarte Bjarte ”Vi er vant med å skrive handlingsreferat”. Benedikte fulgte opp med at dette satt igjen etter 10 år i grunnskolen, og at det har vært lite fokus på egne meninger tidligere. De var også begge enige i at de likte bedre når de kunne skrive tekster om egne meninger, hvor det ikke fantes rett og galt.

Jeg presenterte at ett av funnene i analysen av loggene var at det var mange som synes boka var vanskelig å forstå. Likevel leste de aller fleste boka ferdig og syntes den ble lettere og lettere å forstå etter hvert som de leste. Med dette i bakhodet lurte jeg på hvordan dette ville ha en påvirkning for hvordan de ville møte utfordrende tekster senere. Bodil sa at det var godt mulig hun hadde lagt boka vekk hvis hun ikke følte hun måtte lese den ferdig. Videre sa hun at denne erfaringen ville gi henne mer tålmodighet neste gang hun møtte ei vanskelig bok. Erfaringen tilsa at selv om boka var vanskelig å forstå i begynnelsen, ville den kanskje bli lettere etter hvert som hun leste.

På spørsmål om alle egentlig syntes boka var så bra som det fremkom i loggene, kom det varierende svar. Unisont ble det sagt at det lå en slags forventning til at lærer ville høre at tekstene som ble valgt ut var bra. Det samme gjaldt noveller og andre tekster som blir jobbet med i den ordinære undervisningen. Samtidig var det noen elever som oppriktig mente at dette var ei god bok.

På spørsmål om hva forfatteren av denne boka har gjort for å treffe, svarte Bjørg at ”Det er skrevet ned mange tanker, mye om tanker og det som skjer i hodene til karakterene”. Videre

svarte flere også at de mente at en kunne lære mye av denne boka, først og fremst handlet dette om at vi må være forsiktige med å feiltolke folk, fordi vi ikke alltid vet hva som egentlig foregår i de enkelte menneskers liv. Bjarne mente også at boka ”sier noe om livet”, og at gutter og jenter kanskje tenker forskjellig om de forskjellige situasjonene.

På spørsmål om hvorfor det var såpass mange som nevnte Rebekka og hennes spiseproblematikk i loggene, var alle elevene i gruppa enige. Dette er både ”relevant” og de ”kjenner noen” som har samme problematikk. De mente også at det var mer normalt å ta opp homofili og religion som tema, så dette var ikke like nytt og spennende for dem. De mente at det fantes lite litteratur som omhandlet spiseproblematikk. Bodil nevnte også at ”slike problemer er bare negative, mens religion og homofili også kan være positivt”. Jeg presenterte for elevene det som for meg var et spennende funn fra leseloggene, nemlig at få elever valgte å ta med tematikken rundt homofili i loggene. Et par uker senere hadde elevene en skriveøkt om kreativ skriving, der de stod relativt fritt til å velge tema selv. I disse elevtekstene var det overveldende hvor mange av karakterene de skrev om som var homofile. Hva kom dette av? Her var svaret klart, og de svarte nesten i kor: ”*Skam!*”. Det kom altså tydelig frem at *Skam* har satt en tematisk agenda ved at hovedpersonen i sesong 3, Isak, er homofil.

Jeg presenterte også at jeg, grunnet tidligere forskning (Roe i Kverndokken, 2013), som har vist at jenter er mer interessert i skjønnlitterær lesing enn gutter, hadde noen tanker om hvordan dette ville komme til uttrykk i dette prosjektet. Likevel opplevde jeg at det i denne gruppa virket som guttene og jentene var like engasjerte i lesingen. Bjarne mente at gutter sannsynligvis trengte ”mer pushing”, og at ved å ha lesing som et skoleprosjekt ble de mer eller mindre tvunget til å lese, noe som var positivt.

På spørsmål om hva de tok med seg etter denne erfaringen svarte Benedikte at hun tok med seg ”hvordan forskjellige mennesker fungerer og at alle tenker forskjellig”. Bjørg fulgte opp med å gjenta at vi ”ikke må dømme folk”. På spørsmål om det av disse grunnene var viktig å lese slike bøker, nikket og samtykket samtlige. Dette ville jeg utfordre enda mer, og spurte derfor om de mente det er viktig å lese i det hele tatt. Bodil svarte: ”Ja, for å få god karakter” etterfulgt av en liten latter. Bjarne, på den andre siden mente at boka like godt kunne vært fremstilt gjennom en TV-serie. Ettersom jeg ikke fikk et skikkelig svar på om det er viktig å lese, stilte jeg spørsmålet igjen; er det viktig å lese? ”Det er viktig å lese, det er mye som er nedskrevet” svarte Bjarte da. For å følge opp dette spurte jeg om det fantes andre kvaliteter

ved å lese enn å se tekster som en tv-serie. På dette spørsmålet svarte elevene i gruppa at ved å lese så må du ”tenke mer selv”, ”det går saktere”, ”du dikter liksom selv” og ”det er bra for fantasien, kreativiteten og hukommelsen”. Bjarte uttalte ”Det er som om du lager din egen film når du leser”. Bjarte sa også at ”både voksne og ungdommer bør lese mer”. Dette fulgte Bjarte opp med at ”det er viktig å kunne lese... nyheter og informasjon”.

Avslutningsvis lurte jeg på om boka *egentlig* var så realistisk som elevene hadde uttrykket i leseloggene. Dette mente de absolutt, men at *Skam* var enda mer realistisk. ”Det å kjenne seg igjen i handlingen gjør at den virker mer realistisk”, uttalte Bjørg. På denne tiden hadde jeg kommet gjennom de fleste av spørsmålene, og valgte derfor å avslutte. Jeg lurte også på om hva de synes om å være med på dette prosjektet, hvor de til min glede svarte ”Det var kjekt!”.

5.2.2 Gruppe B

Gruppe **B**, bare gutter, 5 elever, varighet 19.11 minutter. Bastian, Bjørn, Benjamin, Bendik og Bengt.

Jeg innledet samtalen med denne gruppa med å spørre om de syntes dette var en god tekst. Her var svaret at den var ”irriterende” (Benjamin). Bengt svarte også at han syntes det var for mye folk, og at det var for mye frem og tilbake i handlingen. Benjamin uttrykte også at han ikke likte at boka var på nynorsk. Dette var ikke Bjørn enig i; han likte at boka var skrevet på nynorsk. Videre fortalte Bjørn at han synes det var ”en stress bok å lese”.

På spørsmål om hvordan de likte arbeidsmåten, altså det å skrive mens de leste, svarte de relativt likt: de synes det var ”strevsomt” (Bendik), men at det også hjalp (Bastian). Bengt mente at lesingen ble noe ”urytmisk” når han måtte stoppe lesingen for å skrive.

Så hvorfor valgte de fleste da å skrive i loggene at boka var bra? Bendik var kjapt ute og sa at han ikke hadde skrevet at boka var bra. I ettertid måtte jeg sjekke dette opp, hvor det viste seg at denne spesifikke eleven faktisk *hadde* skrevet at boka var helt grei. Her fant jeg altså en motsetning mellom det enkelteleven hadde skrevet i loggene, og hva han sa i samtaler om boka. Her viste han altså en større autentisitet når vi snakket sammen enn når han skrev leselogg. Bastian svarte at det kanskje var for ”å smiske med lærer”. Bengt svarte at ”det er lettere å si at det er en god bok enn å argumentere for hvorfor den er dårlig”.

I denne gruppa var jeg også klar over at det var flere av elevene som hadde skrevet handlingsreferat i leseloggene sine. Dette var jeg spent på om de hadde tanker om hvorfor de hadde gjort det slik. Benjamin mente at han egentlig ikke hadde noe eget å si om boka. Bengt svarte at han kanskje egentlig ikke hadde forstått oppgaven. De forklarte også at det var viktig for dem å vise til meg at de faktisk hadde lest, men ville gjøre det enklest mulig på den skriftlige innleveringen. Bjørn uttrykte også at de på ungdomsskolen hadde en opplevelse av at det var om å gjøre å ”skrive langt”, og at det derfor var lettere å skrive handlingsreferat enn egne tanker og refleksjoner. Dette fulgte Bastian opp med å si at han trodde kanskje dette handlet om at de var redde for å gjøre feil, samt at han følte at han ikke hadde ”nok ord” til å skrive om egne meninger. Dette er ei gruppe som ikke leser mye skjønnlitteratur utenom skolen, og de uttrykker at de ikke er veldig glade i å lese. Heller ikke i grunnskolen har de lest mye. De sier de aldri har hatt muntlige presentasjoner om ei bok, men at de har skrevet bokmeldinger hvor de har hatt med virkemidler, referat og sammenligning.

Gruppa svarer at det har vært ”kjekt” å være med på prosjektet. På spørsmål om boka er realistisk, kommer det varierte og utydelige svar. Bastian mener den er realistisk, mens de andre drar mer på det. Bjørn mener boka er litt ”overdreven”. De er likevel enige om at *Skam* er mer realistisk. Samtidig mener Bendik at boka ”får oss til å se at situasjonen er annerledes enn du tror”. Bjørn mener at situasjonene i boka får en til å tenke på hvorfor karakterene gjør som de gjør, og mener at dette ”kan vi lære noe av”. Fra her går samtalen over i hva det helhetlige temaet i boka kan være. Her svarer også Benjamin at ”situasjoner ikke alltid er slik vi først ser det for oss”, og Bendik følger opp med at ”alt er ikke alltid slik en tror”. Bjørn nevner også at ”synsvinkelen sier noe om situasjonen vi ikke kan vite så mye om”.

Vi går videre til tema i boka, og jeg lurer på om gutta har noen tanker om hvorfor så mange har nevnt Rebekkas problematikk i loggene sine. Benjamin sier at dette temaet blir ”mer og mer aktuelt” og at ”alle kjenner noen” som har vært borti samme problematikk. Jeg spør videre hvorfor ingen har tatt opp temaene homofili eller religion. Bjørn mener dette handler om at ”kroppspress er noe vi alle kjenner mer og mer på. Vi er mer vant med homofile og religiøse”. De mener også at det å være homofil er såpass normalt nå og ikke ”så farlig lenger” (Bendik). Benjamin sier også at ”vi bryr oss ikke så mye om at noen er homo”. Når jeg presenterer oppdagelsen min med at mange av karakterene de skrev om i skriveøkta et par uker senere var homofile, uttrykker Bastian at dette var ”interessant”. Når jeg spør om det har skjedd noe i sosiale medier i denne perioden svarer også disse unisont ”*Skam* har skjedd”.

Etter å ha nevnt *Skam* mister gruppa litt konsentrasjonen. De detter litt av og går over på å snakke om hvem som er den fineste av *Skam*-jentene. Jeg lar samtalen gå, deltar litt, og venter til de er ferdige.

Når *Skam*-snakket ble avsluttet, spurte jeg hvordan de ville møte ei slik vanskelig bok neste gang. Bastian svarte at de kanskje ville være ”mer tålmodige”. På spørsmål om det var lurt å lese skjønnlitteratur, svarte Bengt at det var det, fordi det gir oss ”bedre fantasi”. Benjamin mente at en ”lærer mer av å lese enn å se film”. Bastian følger dette opp med at når vi leser, så ”lager vi bildene selv”. Bjørn, på den andre siden, mener han får med seg mer når han ser film. De gjentok også at det var bra for fantasien å lese, og du får kanskje flere detaljer enn om du ser film eller TV-serier.

5.2.3 Gruppe C

Gruppe C, bare jenter, 5 elever, varighet 20.32 minutter. Barbro, Beate, Brit, Birgitte og Berit.

Innledningsvis spurte jeg denne gruppa om de hadde noe å si før jeg startet med spørsmålene. Gruppa var taus, og jeg satte derfor i gang med de planlagte spørsmålene. Jeg begynte med å spørre hvorfor ”alle” hadde skrevet at det var ei god bok. Her ble jeg rettet av Berit, som sa at hun ikke syntes det var ei god bok, og hadde heller ikke skrevet det i loggen sin. Jeg rettet meg til at ”de aller fleste” hadde skrevet at det var ei god bok. Brit og Birgitte syntes det var ei ganske kjekk bok, og det var ”kjekt med forskjellige synsvinkler”. Berit uttalte at ”helt ærlig så likte jeg ikke boka” og at hun måtte ”lese mye av det samme om og om igjen”. På dette svaret møtte alle tre som kom med sine meninger aksept hos meg, hvor jeg sa at det var viktig at de kom med ærlige svar, og at det var veldig spennende at de hadde forskjellige meninger. Beate nevner at de er vant med å skrive at bøkene de får i oppdrag av en lærer å lese er god. Hun bruker også begrepet ”klisjé” om det å skrive at alle bøkene eller novellene er gode. Brit sier at det kanskje er for å ”please læreren” fordi de tror at det er dette læreren vil høre. Birgitte sier også at hun ”ikke vet helt hvordan jeg skal forklare at jeg ikke likte boka”. På spørsmål om de kan lære noe av budskapet til boka, eller ta med oss noe er de enige i svarene sine. De nevner at ”alle ser ting ulikt” (Beate), og at ”kapitlene viser at det er forskjellige sider av en sak” (Birgitte).

Vi går tilbake til arbeidsmåten, og jeg spør om det var greit å jobbe med teksten på denne måten. Beate svarer at det var ”litt tungvint”, men at de samtidig ”fikk det bra inn” og ”satte meg godt inn i det”. Birgitte svarte at ved å jobbe på denne måten var det som om teksten ”brant seg inn i hjernen”. Berit sa det var ”utfordrende å velge selv” om hva de skulle skrive i loggene. Jeg spurte henne om det hadde vært bedre hvis læreren sa nøyaktig hva de skulle skrive om, men på dette spørsmålet svarte hun ”nei. Det blir for enkelt. Det er kjekt med litt utfordringer”. Brit fulgte dette opp med at hun satte pris på at jeg lot dem jobbe på denne måten. De var også enige i at vi kanskje kunne trekke paralleller til livet, ved at vi ikke får oppskrifter på hvordan vi skal leve, og må prøve og feile litt.

På spørsmål om hvorfor såpass mange hadde skrevet handlingsreferat i hele eller deler av leseloggene, svarte Beate at det ”tar mer tid å skrive tanker”. Dette er jeg ikke helt enig i og utfordrer dem på dette. Jeg forteller også at jeg har en hypotese om at det er dette de er opplært til i grunnskolen hvor de fikk en oppskrift på hva de skulle skrive. De er alle enige i mine tanker om dette, og Brit sier at det nok er ”lettere å reflektere selv, tror jeg, men vi har blitt opplært til å ikke gjøre dette”. Berit sier også at ”i begynnelsen visste jeg ikke hva jeg skulle tenke”.

Da vi gikk over til tema, spurte også denne gruppa om hva de tenkte om at såpass mange interesserte seg for Rebekka. Birgitte sa at dette temaet ”går mye inn på folk”. Brit mente at Rebekka ”stakk seg ut” i handlingen. Elevene begrunner godt og er alle enige i at dette er et viktig tema. Beate svarer at ”Rebekka er som to forskjellige personer. Hennes problemer tar mer plass fordi hun sa en ting og tenkte noe annet”. De mener også at vi får høre mer om spiseforstyrrelser enn om homofili når jeg spør hvorfor de ikke var så interesserte i homofili som tema. I motsetning til svaret fra guttegruppa sier denne gruppa at de ikke hører så mye om homofili. Jeg presenterte også at elevene ikke har skrevet om homofili i loggene, mens i novellene de skrev var mange av karakterene homofile. Brit svarer at ”etter *Skam* har vi også lov” å omtale dette temaet. Berit sier også at ”mange har kommet ut etter *Skam*”, om det å stå frem som åpen homofil. Jeg spør om de rett og slett ikke turte å skrive om homofili før etter *Skam*. Her svarer de unisont ”ja!”.

Jeg lurte også på om de ellers hadde lest ferdig boka selv om den var vanskelig til tider, og om de på denne måten hadde noen tanker om leseropplevelsen de hadde fått. Brit svarer at ”å komme i mål er bra”. Jeg spurte også om de ville tvinge seg videre i lesingen neste gang de

møtte en utfordrende bok. Berit svarer ”ja, men det er kjipt hvis boka ikke blir bedre”. Beate svarer at ”man vet aldri om det blir spennende”, og mener med det at det kan være lurt å presse seg litt. Avslutningsvis sier de at de fleste liker å lese, både krim og Harry Potter, men at de ikke har like mye tid til det nå som de har begynt på videregående.

5.2.4 Gruppe D

Gruppe **D**, blanda kjønn, 6 elever, varighet 12.42 minutter. Bente, Bergljot, Borghild, Brage, Børge og Brita.

Også i denne gruppa var innledningen min mer eller mindre lik som i de andre samtale. Jeg forklarer at vi har arbeidet med teksten på forskjellige måter, og at vi nå skal ha en samtale om deres tanker.

På spørsmål om hva de egentlig syntes om boka, svarte Bente at den var ”forvirrende”. Børge samtykket og svarte at boka var ”forvirrende, men det gikk greit etter hvert”. Resten forholdt seg tause. Allerede her merker jeg at dette er ei gruppe som trenger at jeg er mer aktiv enn jeg har vært i de tidligere samtale. Da jeg spør gruppa hva de synes om å jobbe med litteratur på denne måten, svarte samtlige elever ”veldig greit” (Borghild, Brage, Bente), mens de andre nikket og sa ”mmm”.

Videre spurte jeg om denne boka var annerledes enn det de hadde lest før, fordi jeg ville prøve å få samtalen i gang, og tenkte de kanskje ville bli mer engasjerte når de snakket om seg selv og egne erfaringer. Brita svarte at i denne boka så ”legger jeg mer merke til detaljer”. Ellers sa ikke de andre noe. Jeg fortsatte med å spørre om hvordan de hadde arbeidet med litteratur før. Børge svarte at de hadde skrevet ”bokmelding”, mens Brage sa at han hadde skrevet ”logg om hva jeg synes”. Ingen andre hadde noe å tilføye.

På spørsmål om arbeidsmåte, og hvorfor såpass mange hadde skrevet i loggene at boka var bra, når det virker som om dette egentlig ikke er tilfelle, svarte Bergljot at ”helheten var jo bra”. Brita svarte at hun trodde dette handlet om at de ikke ville ”høres ut som at de ikke likte boka”. Dette fulgte jeg opp med å spørre om det gjorde noe hvis de ikke likte boka? Heller ikke her svarte gruppa skikkelig, bortsett fra unisont ”neeei...”. Også når jeg spurte om hva de tenkte om at såpass mange hadde skrevet handlingsreferat i loggene sine hadde elevene lite å komme med. Samtlige svarte ”vet ikke”. Jeg sa noe om ungdomsskole og tidligere erfaringer

med lesing i skolen, men heller ikke her fikk jeg skikkelige svar. De nikker og er enige i det jeg sier, men svarer ikke utfyllende. I pausene mellom spørsmålene er de tause.

Vi går videre til Rebekka, hvor jeg vet fra loggene at de faktisk er mer engasjerte. Bente mener at det var ”lettere å forstå kapittelet”. Jeg spør da hvorfor dette var lettere å forstå enn religion og homofili, hvor Brita svarer at ”vi vet hva religion og slikt går ut på”. Videre forteller jeg om forskjellen i interessen for homofili i loggene og tekstene de skrev selv, og Brage nevner at han tror dette har med *Skam* å gjøre.

Heller ikke på spørsmål om hvordan de vil møte ei slik bok neste gang og hva de tenker om strukturen på boka, får jeg noe svar. Når jeg spør om de kan lære noe av denne erfaringen sier Bergljot at en ”må lese en stund før en kan si om boka er bra eller ikke”. På spørsmål om boka egentlig er realistisk, svarer de ”ja” unisont. Videre spør jeg om boka er mer realistisk enn *Skam*, hvor Bente svarer at det er ”likt” og de andre samtykker. Børge mener derimot at *Skam* ”ikke er så veldig realistisk”.

Jeg spør elevene om hvorfor de prøver å rettfærdiggjøre oppførselen til Rani i boka, samt det at de ikke er kritiske til hendelser som skjer. Her kommer det ingen svar. Jeg prøver igjen, med å spørre om de har noen tanker på hvorfor de generelt er forsiktige med å kritisere eller være negative til tekster de blir presentert, men også her er gruppa taus.

På spørsmål om hva de syntes om å jobbe med litteratur på denne måten, altså å skrive logger samtidig som de leste, svarte Borghild og Brita at det ”ble litt mye”. Videre spurte jeg om det også var til litt hjelp, og Brage svarte ”ja. Litt. I ettertid”.

Etttersom jeg merket manglende involvering og engasjement fra denne gruppa valgte jeg å avslutte samtalen.

5.2.5 Gruppe E

Gruppe E, blanda kjønn, 5 elever, varighet 17.51 minutter. Birthe, Britt, Bjørnar, Bea og Bård.

I denne siste gruppa var også innledningen lik som med de andre gruppene. Jeg forklarte at jeg hadde noen spørsmål etter å ha lest loggene elevene hadde skrevet, men at jeg ønsket at dette skulle være en autentisk samtale. Det var ønskelig at de snakket fritt, og jeg var tydelig på at de ikke fikk karakter på samtalene. Før jeg startet med spørsmålene, sa jeg at vi måtte endre sitteplassene. Jeg opplevde det så kunstig slik vi satt: jeg på den ene siden av bordet, og alle 5 elevene på rad bortover på den andre siden. Elevene fniste og nikket anerkjennende.

Jeg fortalte elevene at mange hadde skrevet at boka både var spennende og forvirrende, og lurte på hvordan de egentlig mente det var å lese denne boka. Britt svarte at det ikke var ”en type bok jeg hadde valgt selv”. Bjørnar svarte at han synes boka var ”veldig forvirrende”. Videre spurte jeg om de leste mye på fritida. Bård svarte ”nei”, mens Bea svarte at det var mye ”blogger og sånt”, altså lesing på internett.

Deretter gikk vi videre til arbeidsmåten, og hvorfor såpass mange skrev i loggene at det var ei god bok, når det viser seg at dette ikke helt stemmer. På dette svarte Bjørnar ”jeg sa ikke at det ikke var ei bra bok”, men han ville heller mene at den var ”interessant”. Birthe fulgte dette opp med at hun syntes boka var ”forvirrende, men interessant”. Bjørnar fortsatte med å si at boka var ”nesten sånn som *Skam*”.

På spørsmål om på hvilken måte den var lik *Skam*, svarte han ”kan kjenne meg igjen”. Her spurte jeg videre om han mente at boka var realistisk, og dermed at gjenkjennelighet er et viktig kriterium for ungdommers interesse for skjønnlitteratur. Svaret var et enkelt ”ja”. Jeg lurte også på hva de mente forfatteren hadde gjort spesielt for å få boka til å virke realistisk og gjenkjennelig for ungdommer. Britt mente at forfatteren har ”gjort mye research”. Bea mente også at forfatteren har tatt opp ”relevante tema”, og Birthe sa at ”det finnes mange folk i et miljø, og det er mye vi ikke vet om andre”. Jeg spurte også om vi kunne lære noe av boka, hvor Britt svarte at det var ”bra med mange konflikter”, og med dette mente hun at det finnes mye som skjer i forskjellige miljø og konflikter som ses på på forskjellige måter.

Jeg ville ha litt mer utfyllende svar om hvorfor så mange hadde skrevet i loggene at de mente boka var bra. Her var det også mange som lo litt. Birthe svarte ”det er jo sånn vi er lært opp”. Britt svarte at ”vi kan jo ikke skrive at det var ei kjedelig bok”. Dette ville jeg ikke si meg enig i, og sa ”klart dere kan skrive at dere synes boka var drit!”. Også her flirte samtlige elever litt og nikket. Her svarte Bea at ”det er vanskeligere å sette ord på og forklare hvorfor

den var kjedelig”. Videre snakket vi om hva de syntes om denne måten å arbeide med litteratur på. Bård sa at han syntes det var ”greit”, men at han ikke likte boka. Jeg spurte om det hadde vært bedre om de fikk velge bok selv. Her var ikke gruppa enig, noen ville velge selv, mens andre likte boka og syntes det var greit å få en såpass konkret oppgave. Birthe sa også at en av svakhetene med at alle skulle lese samme bok, var at ”alle synes ikke at alle bøker er like kjekke”. Jeg opplevde at Bård hadde vært lite involvert i samtalen, og spurte ham direkte hva han tenkte om denne arbeidsmåten. Han svarte at det var en ”grei måte å gjøre det på”. Deretter spurte jeg hele gruppa om de syntes det var nyttig med loggene i ettertid. Bea svarte ”ja, men jeg husker ikke alle detaljene”.

Vi gikk videre til å snakke om deres tidligere erfaring med arbeidet med litteratur. Samtlige svarer at de har lest noveller som de har presentert. Når jeg spør om de ikke har lest bøker i grunnskolen, svarer de ”jo, og skrevet bokmelding” (Britt). Videre sier jeg at dette jo er en ganske annen måte å arbeide med litteratur på, og lurer på hva de liker best. Både Bjørnar, Bård og Bea mener at det hadde vært bedre om de fikk ”velge bok selv”. Deretter spør jeg dem om de tror det dreper noe av leselysten når alle får i oppgave av lærer å lese det samme. Det virker ikke som de har så mange tanker om dette, men Birthe sier det er ”vanskeligere å forstå når en ikke velger tema selv”. Videre går vi til spørsmål om hvorfor såpass mange hadde skrevet handlingsreferat i loggene sine, når jeg hadde presisert at det var deres egne tanker som var av interesse for meg. Britt mente at det kanskje handlet om at de da ”husket bedre hva jeg leste”, mens Bjørnar svarte at han ”visste ikke hva ellers jeg skulle skrive”. Jeg spør videre om de tror dette har noe med hvordan de har jobbet med tidligere undervisning, noe de nikker samtykkende til.

Til slutt går vi inn på tema i romanen. Jeg spør hvorfor flere prøver å forsvare handlingene til Rani. Britt svarer ”vet ikke”, mens de andre er tause. Jeg sier videre at det er vanlig å prøve å forstå og forsvare. Bea følger dette opp med at ”vi blir kjent med han og synes synd på han”. På spørsmål om hvorfor mange engasjerte seg i Rebekka, hadde de mange av de samme svarene som de tidligere gruppene. Birthe sier at de kan ”kjenne seg igjen” og ”vet om noen”, og følger opp med ”i hvert fall oss jenter”. Her må jeg presisere at også gutter er like engasjerte, og henvender meg deretter til de to guttene på gruppa. De svarer ikke på oppfordringen, men Bea skyter inn at det har vært ”mye fokus på spiseforstyrrelser i media”. Videre spør jeg om hvorfor de ikke var interesserte i homofili som tema, før etter et par uker hvor elevene selv skrev kreative tekster. Bjørnar og Bård svarer, nesten i kor, ”Skam har

skjedd”. Jeg spør deretter om *Skam* er realistisk, hvor Bjørnar sier at det ”varierer på sesongene”. På spørsmål om boka er realistisk sier Birthe at ”historiene er realistiske”, men at ”karakterene er ikke så mye”, altså at karakterene ikke er så realistiske. Bea sier også at ”vi kan kjenne oss igjen i noe”.

Avslutningsvis spør jeg om de tar med seg noe etter å ha lest boka og deltatt på prosjektet. Birthe sier at det er en ”god erfaring” å arbeide med slik litteratur, og Britt sier at hun synes det var ”kjekt å kunne si hva en faktisk mener”.

5.3 Analyse av de litterære samtalene

I samtalene med elevene var det nærliggende å la samtalene ta den retningen de tok, uten at jeg grep for mye inn, selv om samtalene kunne avspore. Jeg kom også med oppfølgingsspørsmål til det elevene snakket om, fordi jeg mener at det elevene ønsket å uttrykke var viktigere enn å følge intervjuguiden slavisk. For å gjøre analysen mest mulig oversiktlig er den disponert etter temaene som i analysen av loggene. Etter de tre hovedkategoriene, *tema, form og leseropplevelse*, følger en sammenligning og analyse av *arbeidsmåten*, og en avslutning som omhandler videre refleksjon etter disse funnene. I analysen vektlegger jeg samtalene på gruppenivå fordi det slik er lettere å se klassen som en helhet hvor jeg kan peke på mønstre, tendenser, forskjeller og likheter. I denne delen fremheves gruppas meninger, selv om en som lærer i praksis må se enkeltelevens synspunkt.

5.3.1 Tema

Når vi snakker om hvorfor så godt som alle nevner Rebekka og hennes spiseproblematikk, sier elevene på gruppe A at det handler om at temaet er relevant og at det er mange som kjenner noen med samme problematikk. De mener også at det finnes lite litteratur som tar opp dette temaet, og at denne problematikken bare er negativ, mens både homofili og religion også kan være noe positivt i livene til folk, sier både gruppe A og B. De sier at alle kjenner noen med denne typen problematikk, og at kroppspress er noe begge kjønn kjenner på, selv om det kanskje har vært mer fokus på hvordan dette påvirker jenters selvbilde. Gruppe C mener at temaet spiseproblematikk går mye inn på folk, og at de la spesielt merke til dette i handlingen. De uttrykker også at de hører mye om denne typen problematikk, og at det derfor er høyt oppe i elevenes bevissthet. Gruppe D mener det er lettere å forstå dette temaet, sannsynligvis også fordi det er mye fokus på det. Gruppe E mener at for jenter er det lett å kjenne seg igjen, fordi de også kjenner noen som sliter med spiseproblemer. Her må jeg

spørre litt grundigere, ettersom guttene er like interesserte i Rebekka. Guttene i denne gruppa følger ikke dette opp, men gruppa uttrykker at det er mye fokus på denne problematikken i media.

Da jeg presenterte at det hadde skjedd en forandring i deres interesse av homofili, var alle gruppene enige. Både gruppe A og E svarte unisont at *Skam* har skjedd, mellom skriving av logger og skriving av egne kreative tekster. Det samme svarer gruppe B, men de har også andre, utfyllende tanker om hvorfor homofili og religion ikke var spesielt interessant i boka. De svarer som nevnt tidligere, at de både er mer vant med jevnaldrende som er homofile og religiøse, og at homofili ikke er like sosialt farlig lenger. De sier rett ut at de ikke bryr seg så mye om hvilken legning folk har. Gruppe C mener de får høre mye mer om spiseforstyrrelser enn homofili, noe som blir en motsetning til gruppe B, som nærmest sier at de er så vant med homofili at det ikke er interessant lenger. Dette er en spennende motsetning, hvor gruppa som bare består av gutter har fått mye informasjon om homofili, mens gruppa som bare bestod av jenter mener det motsatte. De mener det er mye fokus på spiseproblematikk, og at de hører lite om homofili. Dette tenker jeg kan være en reell kjønnsforskjell på hvordan vi snakker med ungdommer om disse temaene. Gruppe C utdyper imidlertid at etter *Skam* tok opp homofili, føler ungdommene at også de har lov til å ta opp dette temaet i sine egne tekster. Gruppe D har uttrykket at spiseproblematikk var lettere å forstå enn homofili og religion. De svarer at de allerede vet hva religion og homofili går ut på, noe jeg også ser på som en motsetning. Hvis de visste godt hva dette gikk ut på, ville jeg tenke at det var enklere å skrive om det. Jeg tror dette handler om det samme som gruppe C utdyper. Ungdommene har ikke følt at det var deres plass å ta opp dette før populærkultur gjorde det til allemannseie og derav fjernet en del av tabuet.

5.3.2 Form

Når det gjelder form i boka ble det sett på både elevenes opplevelse av realisme, hva de synes om synsvinkelen i boka, språket og strukturen. Innen dette temaet var de forskjellige gruppene opptatt av forskjellige ting, og det var derfor vanskelig å sammenligne gruppene. Likevel nevner både gruppe A, B og E at de mener boka er realistisk. De påpeker at den ikke er like realistisk som *Skam*, men peker på at det å kjenne seg igjen i handlingen er avgjørende for deres opplevelse av realisme. De sier også at dette er et avgjørende punkt for om de liker boka eller ikke. Her kan det tenkes at gjenkjennelighet kan være et viktig kriterium for ungdommers interesse for skjønnlitterær lesing. En elev i gruppe A mener boka er litt

overdreven. En elev i gruppe E sammenligner boka med *Skam* før jeg har nevnt noe om TV-serien og koblingen mellom serien og boka. Når det gjelder språket i boka er det i gruppe B to elever som er uenige i om de likte at boka var skrevet på nynorsk eller ikke. Dette kan ses i sammenheng med at omtrent halve klassen har nynorsk som hovedmål mens resten har bokmål som hovedmål.

Elevenes meninger om synsvinkel og form på boka var det også varierende. Gruppe C svarte at det var ”kjekt” med de forskjellige synsvinklene, mens gruppe D mente dette først og fremst var forvirrende. At boka var forvirrende, var også gruppe E enig i, men de mente også at det på samme tid var interessant. Gruppe B trakk fort konklusjonen om at forskjellige synsvinkler kan si noe om det finnes flere sider av en situasjon som vi ikke nødvendigvis kan vite noe om før vi kjenner til alle sidene. Gruppe E mente også at forfatteren må ha gjort mye ”research” for å få til å skrive på denne måten, og for å kunne ta opp relevante tema for ungdom.

5.3.3 Leseropplevelse

Elever fra både gruppe A, D og E mente at boka til å begynne med var forvirrende og vanskelig å forstå. Likevel fullførte de eller fleste elevene lesingen. Gruppe A sa de klarte å fullføre fordi boka ble lettere etter hvert som de leste. Selv om flere grupper mente boka var forvirrende, nevnte de også at de syntes den var interessant. De mener at boka var annerledes enn litteratur de har jobbet med før, og at boka har fått elevene til å tenke mer enn de kanskje har gjort med annen litteratur. En elev i denne gruppa sa også at hun sannsynligvis ville lagt vekk boka tidligere hvis hun ikke hadde følt presset på å lese den ferdig. Her fikk hun en erfaring med lesing, som lærte henne tålmodighet innen lesingen, noe som også ble fremhevet av elever i gruppe B. Dette uttrykte også elevene i gruppe D, hvor de påpekte at en ofte må lese en stund i den aktuelle boka før en kan gripe om hele historien, og at det av og til er først da de kan si om de liker boka eller ikke. Gruppe A og B snakket også om hvordan lesing påvirker og utvikler fantasi, hukommelse og kreativitet. De fremhevet at det er andre kvaliteter og ressurser som må brukes når en leser versus å få en historie presentert gjennom film eller TV-serier. Begge gruppene mener også at det er viktig å lese, av nevnte grunner, men også fordi det finnes mye informasjon i litteratur. Det blir også nevnt at boka minner om TV-serien *Skam*. De mente de at boka fikk dem til å trekke paralleller til eget liv, og hvordan vi lever i samspill med andre. Denne parallellen trekker også elevene i gruppe C.

Elevene i samtalene uttrykte også en stor grad av empati. Empatien kom til uttrykk ved at de prøvde å forsvare eller rettferdiggjøre handlinger i boka. Når jeg spør dem om dette, svarer gruppe B at måten boka er bygget opp på gjør at vi forstår personene bedre, at vi blir kjent med situasjonen, og at vi derfor kan forstå handlingene bedre. Dette nevnes også av gruppe E. Både gruppe A, B og C diskuterer også at en må være forsiktig med å forhåndsdomme folk eller feiltolke dem. De nevner at situasjonene ikke alltid er slik vi først tror, og at forskjellige mennesker tenker og handler forskjellig.

Jeg var også nysgjerrig på om elevene selv hadde noen tanker om hvordan det at lærer valgte bok som alle skulle lese, ville påvirke leselysten og leseropplevelsen deres. I gruppe A mente en elev at gutter som regel trengte mer press for å lese, og at det derfor var positivt at de gjennom skoleprosjekt nærmest ble tvunget til å lese en hel bok. Gruppe C uttrykte også at det var positivt med en krevende bok fordi det var ”kjekt” med utfordringer. De mente det var en positiv opplevelse å komme i mål med en krevende tekst, og ville ikke at oppgavene elevene fikk i prosjektet skulle vært enklere og mer konkret. I gruppe E var elevene uenige om det var best om lærer valgte bok, eller om de fikk velge bok selv. De som mente at det var greit at lærer valgte bok, mente det var greit å få en såpass konkret oppgave, hvor de slapp å bruke tid og tenke på å velge bok selv.

Vi snakket også om elevene kunne ta med seg en lærdom etter å ha vært med på dette prosjektet og lest denne boka. Her mener jeg både lærdom i form av empati og kunnskap om mennesker, men også i form av det å lese ei hel bok. Gruppe A mente at en absolutt kunne lære mye av å ha lest en slik bok. Her snakket de om det å ikke feiltolke folk eller å dømme mennesker når en ikke alltid kjenner til alle sidene av en situasjon. De nevnte også begrepet empati, og fremhevet at forskjellige mennesker fungerer på forskjellige måter og at alle tenker forskjellig. Det ble også nevnt at gutter og jenter tolker på forskjellige måter og kan ha annerledes tankemønstre. Gruppe C trakk også paralleller til livet generelt, hvor vi må prøve og feile litt før en finner ut hvordan vi vil leve, og hvordan en kommer seg gjennom ei krevende bok. Både gruppe D og B sa de ville være mer tålmodig neste gang de møtte ei utfordrende bok, og at denne typen litteratur var med på å utvikle fantasien til leseren. Gruppe D påpekte også at vi ofte må lese en stund før vi kan mene noe om bøkene de leser. Elevene i gruppe A mente også det var viktig å lese slike bøker, og det var også viktig å lese generelt. I gruppe E tok vi ikke opp dette temaet.

5.3.4 Arbeidsmåte

Jeg konfronterte elevene med at svært mange hadde skrevet at boka var god, selv om ikke alle mente dette. Her var alle gruppene samstemte, og samtlige svarte at det var dette de var opplært til å gjøre. De sa at de tenkte at læreren som har presentert en bestemt tekst til elevene har en forventning om at de skal like boka, og at det derfor var lettest å bare følge dette mønsteret. Elever i både gruppe B og E sa også at det var vanskeligere å argumentere for eller sette ord på hvorfor de ikke likte boka. Gruppe E utdypet dette med å si at de ikke trodde de kunne skrive at de ikke likte boka, noe jeg var uenig i. Gruppe B nevnte også at dette kunne ha med å gjøre at en ville prøve å *smiske* med læreren, og at dette ville gi bedre resultater.

Når det kom til spørsmål om hvorfor såpass mange hadde skrevet handlingsreferat i loggene sine, var også gruppene relativt samkjørte. Både gruppe A, B, C og E trakk alle konklusjonen at det hadde noe med hvordan de hadde arbeidet med litteratur på i grunnskolen. Gruppe A uttrykte at det var dette de var vant med, og gruppe B og E var usikre på hvordan de skulle skrive hvis det ikke var handlingsreferat. Gruppe B sa også at det var viktig å vise at de faktisk hadde lest, men ville gjøre skrivearbeidet enklest mulig. Gruppe B og C mente også at det var mer arbeid å skrive egne tanker. Dette var jeg ikke enig i, og gruppe C fulgte opp med at de sånn sett var enige, men at de ikke var opplært til å reflektere selv og notere egne tanker. Gruppe B nevnte også at de kanskje ikke helt hadde forstått oppgaven i begynnelsen. Samtlige grupper mente likevel at de likte bedre å kunne skrive om egne meninger, hvor det ikke fantes rett og galt.

Jeg var også interesserte i å høre hva elevene mente om denne måten å arbeide med litteratur på. Var oppgaven for fri? Ble det for krevende å skrive mens de leste? Var det at jeg valgte ei bok som alle skulle lese motiverende eller umotiverende? Gruppe A, B, D og E svarte at det var en grei måte å arbeide på. Gruppe A og B uttrykte også at det hadde vært "kjekt" å være med på dette prosjektet. Elevene i gruppe B sa at de fikk et godt grep om historien i boka når de jobbet såpass grundig med teksten, selv om det til tider også var litt tungvint. Gruppe A mente også at å skrive logger gjorde det lettere å huske selve historien og detaljene rundt den når de kunne se tilbake på loggen de hadde skrevet. Jeg spurte også elevene i gruppe E om det hadde vært kjekkere å lese om de fikk velge bok selv. Her var det delte meninger, hvor noen helst ville valgt bok selv, mens andre likte at oppgaven ble mer konkret når jeg hadde valgt bok. Gruppe B uttrykte også at det var utfordrende å velge selv hva de skulle skrive i loggene.

Jeg spurte om det var bedre om lærer gav elevene en oppskrift, men dette mente de ville bli for enkelt.

5.4 Drøfting

I drøftingsdelen vil jeg ta for meg analysen og hvordan denne, sammen med annen forskning, kan veilede meg som norsklærer videre om hvordan vi kan legge opp undervisningen om skjønnlitteratur og bidra til en større refleksjon om dette. Jeg vil også reflektere over mine valg for hvordan vi har gjennomført samtalen, og hvilke resultater dette har gitt. Gjennom drøftingen vil jeg se de didaktiske mulighetene og utfordringene fra funnene. Jeg vil også drøfte hvordan jeg som norsklærer kan skape engasjement hos elevene, og hvordan funnene i dette prosjektet både utfordrer og utvikler meg som lærer. Jeg går gjennom de tidligere nevnte kategoriene, *tema*, *form* og *leseropplevelse*, samt drøfter hvordan *arbeidsmåten* har fungert. Jeg trekker også inn relevant teori i drøftingen av funnene fra de litterære samtalen. Til slutt kommer en oppsummering som sier noe om videre lærdom og hvordan disse funnene kan anvendes.

5.4.1 Tema

Alle gruppene trakk flere ganger frem TV-serien *Skam* og hvordan noen av historiene i boka kunne sammenlignes med TV-serien. Dette kom tydeligst frem i at elevene ikke hadde vist interesse for homofili som tema når de skrev logger. Elevene uttrykker i samtalen at først etter *Skam*, så følte de en aksept for å ta temaet opp, og at de også fikk et eierforhold til homofili uavhengig av deres egen legning. Samme konklusjon kan trekkes i forhold til karakteren Vilde i samme TV-serie, som har slitt med spiseproblematikk, noe vi også kjenner igjen i Rebekka i boka. Dette temaet hadde de ikke problemer med å diskutere eller åpent være interesserte i. Det kan stilles spørsmål om de hadde vært like åpne for dette temaet hvis ikke det tidligere hadde blitt fremstilt gjennom *Skam*. Elevene uttrykte at spiseproblematikk var et tema de kunne mye om, kunne relatere til og hadde kjennskap til. Om denne kunnskapen kommer gjennom *Skam*, informasjon om problematikken eller annen litteratur de har lest, vites ikke. Det kan likevel sies at elevene er sterkt påvirket av populærkulturen i sine preferanser.

Vi kan altså se at de tematisk lar seg påvirke i påfallende grad av populærkulturen. Dette vil i stor grad ha noen implikasjoner for hvordan læreren legger opp undervisningen. Læreren må være bevisst og orientert om hva som er aktuelt i populærkulturen og deretter velge hvor mye

og hvordan dette skal tas hensyn til i valg av tekst og arbeidsmåte. Det er selvsagt at populærkulturen ikke kan dominere verken tekstvalg eller arbeidsmåter i norskfaget i den videregående skole, men ut fra funnene i denne oppgaven kan det sies at det vil være motiverende for elevene hvis læreren kan relatere litteraturen til noe som opptar dem ellers, utenfor skolen, i dagliglivet og i populærkulturen.

Det er uansett viktig at norsklæreren kjenner til det elevene opptas av, vite hvordan dette påvirker dem og kunne bruke dette for å bygge motivasjon for lesing. Dette gjelder kanskje i størst grad tema som er ukjente og problematiske. Samtidig må læreren selvsagt være bevisst på at undervisningen ikke bare kan legges opp etter aktuell populærkultur.

Elevene trekker også frem at det å kjenne seg igjen i teksten er et viktig element for at temaene skal være appellerende. De forteller at selv om selve temaet kan være relevant, må det fremlegges på en realistisk måte. Forfatteren må tørre å være ærlig nok, men må heller ikke overdrive for mye. Fjørtoft (2014) reflekterer over om litteraturundervisningen har blitt *for* elevorientert. Selv om det viser seg at elevene motiveres mer av tekster de anser som relevante, må det også legges til rette for at elevene skal kunne takle et møte med det ukjente, det underliggjorte eller det de ikke kjenner seg igjen i. Her vil læreren stå ovenfor et dilemma, og vil måtte vurdere i hvilken grad det skal vektlegges gjenkjennelsen elevene verdsetter, eller utfordringen de møter i tekster som de ikke anser som relevante, i litteraturundervisningen. Gjenkjennelse er noe elevene verdsetter i skjønnlitteratur, men også i andre former for historiefortelling. De klarer likevel å se verdien av å ikke bare lese om det som er gjenkjennelig for den enkelte, men at det også er verdifullt å få et inntrykk av hvordan forskjellige mennesker tenker og føler. Dette trekker noen av elevene frem ved at de sier gutter og jenter tenker forskjellig, samt at det finnes flere sider av hver sak og at vi derfor ikke må forhåndsdømme mennesker ut fra handlingene. Her klarer elevene å trekke en parallell mellom måten boka er bygget opp på med forskjellige synsvinkler, og hvordan boka kan si noe om det virkelige liv.

Denne drøftingen viser at det hovedsaklig er to bunnlinjer som er viktig for hvilke tema elevene finner interessant og som kan bidra til deres motivasjon: *tema som opptar i populærkultur* og at de kan *kjenne seg igjen* i temaene som blir tatt opp. Samtidig vil lærerne her møte på et dilemma: hvilke implikasjoner har så dette for planleggingen av undervisningen?

Det kom tydelig frem at elevene foretrakk tema som var høyt oppe i deres bevissthet og som hadde vært i søkelyset den siste tiden. Dette er noe en lærer kan ta i bruk, men det vil også være en utfordring. Utfordringen vil være at læreren også alltid må følge med på hva som skjer i populærkulturen. Dette kan også bli problematisk når læreplanen legger opp til tema som er vanskeligere å knytte til populærkultur. Elevene viser en preferanse til nåtidens inntrykk, noe som ikke vil være mulig å alltid ta hensyn til når en har en læreplan å følge. På samme tid legger læreplanen etter Kunnskapsløftet 06 opp til at elevene får en introduksjon til litteraturen de skal arbeide med i den videregående skole ved å starte med nettopp samtidslitteratur. Det er for eksempel ikke før på VG3 at sagalitteratur skal inn i undervisningen. Fremdeles mener jeg at det aller meste av litteratur kan vekke elevenes interesse, så lenge arbeidsmåtene er lagt til rette og legger vekt på å bygge motivasjon med åpne og autentiske dialogformer. Dette krever en lærer som er kreativ og som følger med på utviklingen i populærkultur. I forhold til mine funn viser det seg at elevene er raske med å trekke paralleller mellom populærkultur og teksten vi jobbet med, og at dette engasjerte dem mer for lesingen.

5.4.2 Form

Vi snakket ikke så mye om bokas form i de litterære samtaler vi hadde. Noen nevnte hvordan synsvinkelen i boka påvirket handlingen, men samtalen gikk fort over på hvordan synsvinklene påvirket lesingen deres og hvilken opplevelse dette gav. Jeg kunne dreid samtalen tilbake på selve formen og insistert på å snakke om dette, men jeg valgte å ikke gjøre fordi jeg ikke ville presse elevene til å snakke om noe de ikke var spesielt interessert i å snakke om. Jeg har gjort meg opp tanker om at dette kan handle om at det å kommentere formen på boka blir en mer faglig tilnærming med faguttrykk som elevene ikke brukermuntlig, og at elevene opplevde at samtaler dreide seg mer om deres opplevelse og refleksjon enn de rent tekstfaglige momentene.

Det kan også tenkes at grunnen til at vi ikke snakket så mye om form, var den uformelle og avslappa tonen vi hadde når vi snakket sammen. Den muntlige delen av norskfaget krever kanskje ikke like mye fagbegrep og forståelse av disse, som det vil gjøre i den skriftlige delen av faget. Når vi snakker uformelt, vil det kanskje for elevene virke mindre ærlige å ordlegge seg slik de ville gjort i en skriftlig oppgave. Dett er også en utfordring for læreren, hvor elevenes muntlige repertoar må utvikles. Videre er det verd å drøfte hvorfor det ble lite snakk

om formen på teksten i de litterære samtaler. Det kan tenkes at når elevene presenterer noe muntlig, er de ikke like opptatt av det fagtekniske. Formen på en tekst er for det meste teoretisk og elevene viser at de trenger et mer fagspesifikt språk som inneholder fagbegrep når de skal uttrykke seg muntlig. Elevene kanskje opplever at en muntlig samtale handler mer om det tematiske. Her blir dilemmaet hvordan vi skal få inn det elevene opplever som faglig, og kanskje til en viss grad kjedelig, inn i den muntlige delen av faget. Samtidig kan det tenkes at ved å påtvinge det faglige i samtaler som handler om subjektiv refleksjon og tolkning, vil det drepe motivasjonen og virke *skolsk* for elevene, jamfør Hetmar (2009). Dette kommer tydelig frem når Bastian i de litterære samtaler viser en større grad av autentisitet enn han har gjort i leseloggene, hvor han skrev at han synes boka var helt grei. Dette viser at det er viktig å bruke den muntlige samtalen til å øve opp autentisiteten til elevene for så å gå videre til skriftlige arbeider.

Selv om formen på boka var noe vi fokuserte på i de litterære samtaler, kom det frem at de syntes det var spennende med tekster som hadde en form og struktur de ikke er vant med, altså med en *annerledes* tekst. Her fremkommer det også et dilemma. Elevene har uttrykt at det både er ”kjekt” og vanskelig med ukjente former i litteraturen. Hvordan skal vi som norsklærere kunne finne fellestekster som ikke er for vanskelige, men som fremdeles treffer de elevene som verdsetter utfordrende tekster?

I min egen undervisning, men også i løpet av masterprosjektet, har jeg erfart at elevene takler kompliserte og komplekse tekster hvis de får mulighet til å bearbeide dem godt nok. Det kommer frem at elevene opplever at diskusjon med hverandre, diskusjon med lærer, samt tilgang til sekundærlitteratur øker deres forståelse for tekstene, og elevene uttrykker også at det er en positiv opplevelse når de klarer å gripe om en komplisert og kompleks tekst. Dette gir dem en mestringsfølelse jeg mener vil være positivt for deres egen læring og utvikling. Også for elever som ikke er vant med å lese, vil det å arbeide med litteratur hvor de kan kjenne seg igjen i forskjellige elementer, kunne henge dem på selve lesingen. Neste trinn vil deretter være å presentere modernistisk litteratur som de ikke like enkelt kan kjenne seg igjen i. Læreren må i dette arbeidet være bevisst på hvordan en kan arbeide med litteratur som ikke umiddelbart virker realistisk for elevene.

Også i ettertid av dette masterprosjektet har elevene vist at de takler komplekse tekster hvis vi kan snakke godt om tekstene. Jeg mener at dette ikke bare handler om å ha god nok tid til å

bearbeide teksten, men også om *hvordan* vi snakker sammen om den. I et analytisk arbeid mener jeg at elevene trenger å oppleve at meningene deres blir verdsatt nærmest uansett hva de skulle mene om teksten, og de må gradvis utfordres på dette. Elevene er lesere som bygger meninger, selv om de kan ha forskjellige meninger om hva tekstene de leser handler om. Dette må elevene få honnør for, og de må oppleve at det er helt greit å ha forskjellige meninger og oppfattelser, så lenge de begrunner deres tolkning. Som lærer, tror jeg dette er viktig å uttrykke til elevene, slik at de er innforstått med at deres meninger og tanker er gyldige, på tross av hva andre skulle mene.

Litteratur som ikke umiddelbart er gjenkjennelig for elevene er også en del av litteraturen som skal arbeides med i den videregående skole, og utfordringen blir hvordan elevene kan motiveres for denne typen litteratur når det gjennom funnene i dette prosjektet viser seg at *gjenkjennelighet* og *realisme* er et essensielt punkt for deres interesse. Likevel mener jeg de aller fleste tekster har elementer som i mindre eller større grad kan relateres til, også for elevene i den videregående skolen. Å oppnå en gjenkjennelighet handler kanskje først og fremst om hvordan teksten blir presentert, og at individuelle tolkninger blir gyldige hvis elevene posisjoneres som myndige.

I tillegg til et relevant tema, helst fra populærkulturen, uttrykker elevene at realisme, eller det å kunne kjenne seg igjen i teksten, er essensielt. Dette skaper også utfordringer: hvordan skal vi jobbe med tema som ikke er relevante eller gjenkjennelige for elevene? Skal elevene bare forbli i realistisk litteratur? Og hvordan vil disse funnene være gyldige for andre elevgrupper? Også innen temaet leseropplevelse vil dette være noe en må ta stilling til. Molloy (2003) påpeker at det er viktigere å lære noe *av* litteraturen enn å lære noe *om* den. Samtidig kan det virke som om tema er viktigere enn hvilken type tekst elevene forholder seg til. På denne måten kan vi se at sjangrene utviskes, og at påvirkningen fra TV og film gjør at elevene blir særdeles tematisk orienterte i sin litteraturlæsning. Her vil dilemmaet omhandle hvordan vi da skal forholde oss til sjangerlære og virkningen av litterære virkemidler. Samtidig som subjektiviteten i elevenes arbeid med litteratur må verdsettes, må det fremdeles foreligge krav om kunnskap og kjennskap til litteratur- og tekstbegrep som er relevant for analyseringen læreplanen legger opp.

Gjennom funnene i dette prosjektet viser det seg at elevene er orienterte mot en subjektiv og emosjonell opplevelse av litteratur og populærkultur. De viser innsikt som strekker seg lenger

enn en vanlig analyse. De viser at de har ferdigheter som strekker seg lenger enn det de har kunnet uttrykke gjennom en bokmelding i grunnskolen. Selv om de har ferdighetene og innsikten til å kunne gjøre dette, tenderer de heller mot å velge det de er kjent med og gjøre en faglig analyse uten egen refleksjon. Det kan virke som at de er mer opptatt av det faglige enn det mellommenneskelige og utforskende, selv om det kan tenkes at dette handler om hvordan de tilpasser seg oppgavene. Dette mener jeg må ses på både som en utfordring og en mulighet for en lærer. Vi må verdsette elevenes egne refleksjoner og tanker, samtidig som vi honorerer deres faglige kompetanse som omhandler analyse og fagspesifikke ferdigheter.

5.4.3 Leseropplevelse

Når det gjelder elevenes leseropplevelse kommer det frem at vi kan se noen tydelige tendenser for hvordan de leser og har lest tidligere. Flere av elevene har lite erfaring med lesing, og sier selv at de aldri før har lest en hel bok. Andre elever leser på fritida, men opplever mindre tid til dette ettersom skolen tar mer tid. Det er tankevekkende for meg som lærer at lesing av skjønnlitteratur fortrenses av andre prioriteringer i skolesammenheng. Både elevene som er vant med å lese, og de mindre erfarne leserne, har alle klart å komme igjennom, drøfte og analysere en krevende tekst. *Skriv i sanden* inneholder mange ulike tema, som gjør det mulig å tenke seg at boka i utgangspunktet skal inneholde relaterbare tema for alle. Samtidig har boka en litterær kompleksitet, noe elevene har uttrykt er både positivt og negativt. For noen kan denne boka ha vært *for* kompleks, mens andre har satt pris på utfordringen teksten gav.

Min refleksjon etter at elevene har gjennomført lesingen, er likevel at flere av de mindre erfarne leserne tåler kompliserte og komplekse tekster hvis friheten med arbeidet og analysen er stor. Så godt som alle elevene har kunnet uttrykke egne meninger og synspunkt i de litterære samtalene, selv om ikke alle fikk dette til i leseloggene. Dette kan tenkes å ha noe med deres tidligere erfaring med oppgaver om litteratur å gjøre, og at en gjennom samtaler har et større rom for å kunne være autentisk. Vi ser likevel tydelig at norskfaget, gjennom det elevene svarer på spørsmålene i de litterære samtalene, er dominert av at elevene gjør det de er vant til. De uttrykker også selv at de er redde for å gjøre feil, og derfor heller utfører oppgavene på bakgrunn av tidligere erfaring, enn å stole på seg selv og det oppgaven faktisk går ut på. Dette ser vi også når elevene skriver i loggene at boka var god, mens de i de litterære samtalene svarer mer nyansert på om boka ergod eller dårlig. Ettersom det til en viss grad kommer til uttrykk gjennom funnene i denne oppgaven at elevene er lite vant med å ytre

seg autentisk om lesing, samt å gripe friheten de fikk i denne oppgaven, er det nødvendig for meg som lærer å bygge stillaser for hvordan de selv kan uttrykke meninger. Dette kan gjøres gjennom lesebestiller og vurderingssituasjoner hvor de får mulighet til å uttrykke egne meninger. Det vil også være hensiktsmessig at jeg som lærer modellerer hvordan det er mulig å ytre seg autentisk, åpent og meningsskapende i møte med tekster.

Elevenes empati kom også sterkt til uttrykk gjennom dette prosjektet. De er forsiktige med å kritisere karakterer eller handlinger som skjer i boka. Selv usympatiske eller kriminelle handlinger møter lite motstand hos elevene, hvor de forsøker å forklare bakenforliggende faktorer som kan legitimere oppførselen. Dette ser vi også når elevene i samtalene forteller at de har lært hvordan forskjellige mennesker opplever forskjellige situasjoner. De har nevnt at gutter og jenter tenker forskjellig, og at vi må være forsiktige med å forhåndsdomme andre. Denne empatiske kapasiteten er definitivt en ressurs for elevene, både som en menneskelig kvalitet og en faglig kvalitet. Imidlertid lurer jeg på om elevene til tider er *for* empatiske. Selv om vi skal være fleksible og tolerante for at mennesker er forskjellige, må vi fremdeles kunne være kritiske til andres handlinger. Jeg tror at også innen empati så er elevene til en viss grad opplært til å alltid se det beste i folk, både generelt og i tekster, og heller prøve å forklare enn å være kritiske. Når jeg konfronterte elevene med dette og spurte hvorfor ingen mente at den ene karakteren oppførte seg dumt, svarte samtlige elever at de ser handlingene hans annerledes når de har blitt kjent med ham. Selv om dette er en god kvalitet, og et uttrykk for stor empati, kan det trekkes paralleller mellom dette og at de streber etter å gjøre oppgaven slik de tror læreren forventer. Det kan virke som elevene tror det ligger til grunn at de ikke skal være kritiske, verken til tekst eller til handlinger og karakterer.

Disse funnene viser også at det kan trekkes konkrete bunnlinjer for hva som er viktig for leseropplevelsen til ungdommene i prosjektet. De uttrykker at de setter pris på og takler *komplekse* og *kompliserte* tekster, så lenge de får tid og rom til å *diskutere teksten*. De trenger også relativt klare signaler om at deres *egne meninger* og *refleksjoner* er av *genuin interesse* for andre. Samtidig trenger de en oppfordring på at de ikke nødvendigvis trenger å følge *innlærte mønstre* om hvordan de skal svare på oppgavene, samt en modellering, eller en oppfordring, for hvordan de kan svare autentisk i arbeidet med litteratur. Dette kan også ses i sammenheng med Bollas sine (Abrahamsen, 2004) teorier om hvordan en kan trene tanken gjennom fri assosiasjon. Også Winnicott (1981) fremhever det at en leseprosess like mye handler om elevenes følelsesliv som den intellektuelle forståelsen og hvordan de tidligere er

opplært til å tenke og skrive om litteratur. Oppfordringen her vil gå i Bollas (1987) fotspor, hvor en ved å oppleve at lesingen er fri, vil kunne berike leseropplevelsen og ha muligheten til å tenke kreativt. Det vises likevel i funnene fra analysen av de litterære samtaleene at elevene trenger å trenes på å være kritiske.

5.4.4 Arbeidsmåte

Jeg var overrasket og forundret da jeg leste i loggene at så godt som alle elevene mente at boka var *god*. Dette ville jeg undersøke om virkelig kunne stemme, og jeg var derfor spent på hva elevene ville si når jeg konfronterte dem med dette. Som nevnt prøvde elevene å ”please” læreren, og med dette forsøke å tilpasse sine ytringer til det de opplever som den faglige normen. På denne måten kan vi se at elevene ønsker å speile læreren, og hvordan lærer presenterer en tekst vil derfor være essensielt. Her inntar elevene den *skolske* rollen Hetmar (2009) peker på, og tilpasser seg en faglighet som ikke legger til rette for elevenes faktiske stemme.

Formålsparagrafen for norskfaget etter Kunnskapsløfte 06 sier: ” Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>). Selve læreplanen i norsk legger med andre ord opp til elevenes autentiske faglige posisjoner. Samtidig viser funnene i denne oppgaven at elevene ikke har fått nok trening i dette, og at de trenger stillasbygging og modellering for å kunne oppnå formålet med faget. Jeg mener det må fokuseres mer på at elevene har rett til å ha egne meninger og gyldige meninger om tekstene. Vi må kanskje bli flinkere til å uttrykke at elevenes egne tanker er spennende, og at det sjeldent finnes noe rett og galt i egne refleksjoner og tanker. Oppfordringen må være at så lenge elever begrunner argumentasjonen sin, står de fritt til å mene hva de vil. Det bør tilrettelegges for mer autentiske former for arbeid i faget, og elevene må trene på å *mene selv*. Ut fra funnene i klassen kan det virke som at det har blitt en konvensjon i faget at elevene skal svare slik de er opplært, noe som strider mot skolens mål ifølge den generelle læreplanen (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>).

Den opplærte konvensjonen elevene nevner, synes å være grunnen til at såpass mange valgte å skrive handlingsreferat i loggene sine. Her ser jeg også at elevenes autentisitet har blitt svekket. Elevene greide ikke å følge oppgaven slik den ble presentert, fordi de ikke var vant med det. Det er tydelig at dette er noe de må trenes opp til for å utvikle deres litterære

kompetanse, men også for å forberede elevene på akademiske oppgaver de kan komme til å skrive senere i livet. Jeg mener undervisningen bør bli mindre *skolsk*, og at refleksjon og drøfting må få større plass. Det kommer tydelig frem i denne undersøkelsen at elevene har god kontroll på reproduksjon av fakta, men at de innen skriftlig norsk ikke har klart å ta imot friheten til å mene noe selv. I samtalene om litteraturen de har lest, altså når vi kommer til den muntlige delen av faget, tar de imot friheten i mye større grad. At det både jobbes med muntlige og skriftlige oppgaver om litteratur i faget, kan bidra til en løsning. På den måten vil vi få inn mer fagkultur i den muntlige delen, og mer autentisitet i den skriftlige. Dette burde kanskje også være målet med skolen; elevene skal kunne reprodusere, men de skal også kunne uttrykke egne meninger, drøftinger og refleksjoner. Disse forskjellige formene for kommunikasjon nevnes også av Hetmar (2009), når hun skiller mellom ulike domene. Gjennom funnene i dette prosjektet virker det som elevene er mer opptatt av det Hetmar beskriver som et skolsk domene, enn deres egne og individuelle refleksjoner og tanker, frem til de blir utfordret direkte på det. For å kunne utfordre og utvikle denne tillærte diskursen må elevene oppleve frihet til å kunne uttrykke egne meninger og oppleve at disse meningene blir verdsatte og gyldige.

Å gi elevene frihet krever som sagt at de klarer å ta imot friheten. Elevene har uttrykt at det har vært "kjekt" å være med på dette prosjektet, og at de synes det er "kjekt" med utfordringer. For at denne friheten skal fungere i undervisningssammenheng, mener jeg at kommunikasjon og kontakt med elevene er essensielt. Det krever også at elevene er relativt sterke, og at de har en grunnleggende forståelse for litteratur og analyse. Det er først når elevene mestrer dette at analysen kan tas videre til neste nivå: refleksjon. Her kan det finnes en utfordring med de elevene som ikke er like vant eller sterke lesere. Hvordan skal vi kunne ha reflekterte samtaler om litteratur med elever som ikke liker å lese? I samsvar med Molloy (2003) vil jeg si at her spiller valg av tekst en sentral rolle. Som funnene i denne oppgaven viser, er det viktig for elevene at temaene som blir tatt opp i litteraturen er *relevante* og at de kan *relatere* til teksten. Samtidig vil måten vi arbeider med litteraturen på, være essensiell. I undervisningen om litteratur og forståelsen av litteratur bør vi være åpne for elevenes individuelle tolkning og refleksjon, og å kunne utfordre og utvikle disse tankene gjennom samtaler som bærer preg av verdsetting og gjensidig respekt. Jeg mener også at for å kunne få til gode refleksjoner om litteratur, kreves det en del tid. Refleksjonen må ikke være forhastet. Selv om spontane svar var en av reaksjonene jeg var på jakt etter, krever det fremdeles at elevene har fått tid til å fordøye litteraturen. For at samtaler skal være avslappa og uformelle,

kreves en god kommunikasjon og kontakt. I samtalene om litteraturen var det et viktig poeng for meg at samtalene ikke skulle virke som høringer eller strenge intervjuer. Denne tanken baseres også på Nystrands funn om opptak og verdsetting av elevers respons i faglige samtaler (1997). Elevene var mer tilbøyelige til å svare det de trodde var riktig, heller enn å gi autentiske svar. Dette kan også ses i mine funn, hvor elevene først etter oppfordring og respons fra meg tillot seg å svare autentisk på spørsmål om boka de hadde lest. Det var derfor viktig for meg å vise en genuin interesse for det elevene uttrykte.

Refleksjonen om arbeidsmåtene i undervisning om skjønnlitteratur fremhever at den *selvstendige refleksjonen* er noe undervisningen bør strebe etter. Samtidig bør det oppfordres til at elevene og lærere legger opp til å *unngå opplærte konvensjoner*, hvor det viser seg at elevene er tilbøyelige til å svare slik de tror læreren forventer. Vi må *myndiggjøre* elevene og *gyldiggjøre* deres selvstendige og autentiske refleksjoner, samtidig som det må legges opp til at elevene opplever en *kombinasjon av frihet og trygghet*, som legger til rette for at de skal kunne gripe denne friheten og uttrykke sine autentiske meninger. En annen bunnlinje som kan trekkes ut fra denne drøftingen er at elevene tenderer til kjente arbeidsmåter. Norskklærere må derfor trygge elevene og modellere en ny arbeidsmåte preget av opptak, altså å verdsette elevenes svar.

Det er også et sterkt forhold mellom valg av tekst, arbeidsmåte og hvordan leser er situert. I løpet av et skoleår er det en relativt tett plan for alt som skal gjennomgås. Hvis vi er på jakt etter autentiske svar, og det viser seg at elevene må inkultiveres, kreves det en del tid. Jeg tror elevene tillater seg å være mer autentiske i svarene sine, og at de tør å være mer ærlige og ikke er like redd for å gjøre feil, hvis de ikke er i en vurderingssituasjon. Mitt inntrykk er at når elevene vet de blir vurdert, tenderer de til å gjøre det de er vant med og opplært til tidligere. I dette prosjektet kommer det til uttrykk gjennom hvordan de uttrykker seg i loggene, og hvordan de senere i samtalene sier at de har skrevet loggene lite autentiske fordi de er opplært til en bestemt måte å gjøre det på. Hvis vi skal få elevene til å være autentiske, myndige og reflekterte i besvarelsene sine, vurdering eller ikke, kreves det at vi snakker om at det er greit å ha andre meninger. Dette er også en viktig del av lærerrollen, hvor hovedpoenget bør være å utfordre og utvikle elevene til å være meningsbærende mennesker og kunne ytre seg med sine skolefaglige, emosjonelle og empatiske ressurser.

5.5 Videre utvikling av fagdidaktikken

Etter å ha drøftet funnene fra dette prosjektet er det nærliggende å vurdere om det er grunn til å stille spørsmål om det hersker en harmonikultur i skolen og norskfaget. Det virker som om elevene er mer opptatt av å være enige i det de tror jeg som lærer forventer, enn å uttrykke egne meninger. Først når de blir utfordret på dette, klarer de å eie sine egne tanker og refleksjoner. Det virker som at enighet, vennlighet og harmoni dominerer fremfor genuine kritiske og selvstendige stemmer. Det kan virke som det hersker en enighetskultur innen norskfaget, hvor elevene er redde for å mene noe som skiller seg fra det andre elever og lærere mener. Slik vil jeg si at det er for lite fokus på egne meninger og refleksjoner i faget, og at det er dominert av fagbegrep og analyse. Jeg mener faget bør bestå av en blanding av disse, hvor det også er nødvendig at elevene behersker en del grunnleggende ferdigheter innen faget før de kan utfordres og utvikles på sine refleksjoner og meninger. Det er også bred enighet om at læreplanen etter Kunnskapsløftet 06 er akademisk orientert, hvor lesing, skriving og fagspesifikke ferdigheter blir mer vektlagt enn egen drøfting og refleksjon. Slik er norskfaget mer tekstanalytisk orientert enn leserorientert. Samtidig viser denne masteroppgaven at elevene tar muligheten til egen refleksjon når de blir oppfordret til det. Elevene kommer fra en spesifikk fagkultur hvor de tidligere ikke har opplevd at det å være kritisk er en positiv egenskap. Det bør kanskje reflekteres over målet for norskfaget og norskopplæringen i skolen, og om den bør tilrettelegge for mer kontinuitet, hvor de også blir oppfordret til å være mer selvstendige og uttrykke egne refleksjoner og meninger i større grad.

Som nevnt er relasjonen og kommunikasjonen mellom lærer og elev avgjørende, noe som også støttes av Dysthe (1996). Hun viser til at en skoleklasse alltid er sammensatt av flere stemmer, altså elever med forskjellig bakgrunn, kultur, evne og lignende. Hun fokuserer på et flerstemmig fellesskap, hvor hver av de forskjellige elevenes stemme blir verdsatt. For å kunne bygge tillit og gode relasjoner er det en forutsetning at elevene føler seg inkludert og verdsatt, både av lærer, men også av hverandre. Hun presiserer at for å kunne oppnå et flerstemmig fellesskap så må samtalen med elevene, og læreren, blant annet inkludere en dialog og et samspill med andre, oppleve å bli sett og inkludert, få en faglig selvtilit, lære seg å tenke sammen med andre og å oppleve at deres stemme er et bidrag til dialogen. Dysthe (1996) viser også til Buber (2003), som sier at det meste av dialoger kan karakteriseres som prat, men for å oppnå en ekte dialog må tillit ligge til grunn, samt en opplevelse av aksept for hverandres meninger, en personlig nærværelse og at vi opplever den andre i dialogen som

virkelig og unik. Videre presenterer også Søndergård (Plauborg og Søndergård, 2014) at det sosiale fungerer som et didaktisk redskap for å fremme og verdsette forskjellene elevene uttrykker. Samtidig mener Winnicott (1990) at eleven, selv i et fellesskap med andre elever og lærere, har en egen lesing av teksten. Bakhtin (1994) viser til at det er i spenningen mellom de ulike stemmene elevene uttrykker rundt lesingen som kan gi den dypere forståelsen. Baumann (2000) kan igjen ses i sammenheng med Winnicott, hvor han påpeker at et individ bare forstås i forhold til fellesskapet. Dette uttrykker han gjennom det han kaller for et savnet fellesskap. Beattie (i Hennig, 2012) mener derimot at spesielt gutter kan profitere på opplevelsen av fellesskap, og at dette virker oppmuntrende for dem.

5.6 Avsluttende bemerkninger

På bakgrunn av teorier presentert i denne oppgaven, har jeg i denne delen drøftet funnene fra undersøkelsen med elever som går på VG1 studiespesialiserende utdanningsprogram. Noen steder har jeg formulert ett eller flere dilemma vi lærere som skal undervise om skjønnlitteratur står ovenfor, mens jeg andre ganger viser til en erfaring om hvorfor elevene uttrykker seg som de gjør, ofte grunnet hvordan de tidligere har arbeidet med skjønnlitteratur. I denne drøftingen har jeg undervegs vist hvordan funnene i dette masterprosjektet kan brukes, hovedsakelig veiledende for meg som lærer, men også til oppmuntring for andre som arbeider med ungdommer og lesing av skjønnlitteratur. Videre er det relevant å tenke over at det er lite forsket på ungdommer i den videregående skolen og dere opplevelse av undervisningen med skjønnlitteratur. Hennig (2012) skriver om sine opplevelser med denne typen undervisning i småtrinnet og i ungdomstrinnet, men det står ikke noe om elever i den videregående skolen. Rødnes (2009) viser til noe forskning innen denne elevgruppa, hvor bunnlinjene handler om at vi må kombinere det muntlige med det faglige. Elevene tenderer til at når det er muntlige samtaler eller høringer om litteratur, blir elevene fort lite faglige. Oppfordringen må være at vi må forsøke å bringe mer av det faglige inn i den muntlige delen, og mer av det reflekterende inn i den skriftlige delen av faget.

6.0 Avslutning

Problemstillingen jeg har belyst i denne oppgaven er som følger: Hva motiverer elever i VG1 studiespesialiserende utdanningsprogram for skjønnlitterær lesing, hva kjennetegner deres leseopplevelse, hvilke tema engasjerer de seg for, og hvilke arbeidsmåter kan vi tilrettelegge for, for å skape mest mulig engasjement hos elevene?

I denne masteroppgaven har jeg pekt på hvilke faktorer som er viktig for at elever på studiespesialiserende utdanningsprogram VG1 skal finne motivasjon for å lese skjønnlitteratur. Jeg designet arbeid med en roman som innbar både muntlig presentasjon, loggskrivning og litterære samtaler. Ut fra datamateriale fra loggene og samtalene har jeg undersøkt hva elevene tenker om forskjellige arbeidsmåter i arbeidet med skjønnlitteratur, og hva arbeidsmåten gjør for motivasjonen. Elevene har uttrykt at det å kjenne seg igjen i tekster og oppleve relevans, er avgjørende. De har også uttalt seg om hvordan de opplevde denne bestemte teksten, og hva de tenker om måtene de har arbeidet med den på. I denne oppgaven har jeg vist at elevene varierer selvsagt i faglig styrke, men de har alle uttrykt at når vi sammen, både elevene seg i mellom og i samtaler med meg har kunnet diskutere teksten, har det gitt dem en større forståelse, og utviklet deres evne til refleksjon.

Studien fra Yale University hevder at man lever lenger hvis man leser. Uten å betvile denne studien ønsker jeg å sette fokus på hvordan vi kan leve bedre hvis man leser. Elevene i denne undersøkelsen har selv uttalt seg om viktigheten med å lese og hvordan det utfordrer og utvikler fantasi, kreativitet og hukommelse. Alle lesende mennesker kjenner til hvordan det er å bli oppslukt i ei skjønnlitterær bok en bare ikke klarer å legge fra seg. Skjønnlitteraturen kan utvikle oss som reflekterende, tolerante og tenkende mennesker. Som en del av dannelsesprinsippet i læreplanen etter Kunnskapsløfte 06 er det nærliggende å tenke at skjønnlitterær lesing derfor bør ha en stor plass i norskfaget. Samtidig må det med hver generasjon undersøkes hvordan de opplever arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, ettersom både faget, litteraturen, og kanskje viktigst av alt, elevene, er i stadig forandring.

Relevans, engasjerende arbeidsmåter og åpne dialoger om litteraturen er altså det elevene påpeker som det essensielle med litteraturundervisningen, noe som må tas i betraktning når teori og didaktikk videreutvikles. Elevene må møtes *der de er*, og som lærere må vi utnytte populærkulturen og det ungdommene interesserer seg for, for å kunne oppnå dette, ikke minst som et grunnlag for å utfordre elevene i møtet med nye tekster. Elevene viser også at de takler

utfordrende og komplekse tekster, så lenge dialogformen er åpen og de ikke opplever at arbeidet med skjønnlitteratur er preget av en fasit-kultur.

Selv om elevene uttrykker at teksten bør være gjenkjennelig, ligger det også til grunn i læreplanen at elever i den videregående skole også skal arbeide med tekster som de kanskje ikke så lett vil kjenne seg igjen i. Her vil lærer og læreplan møte på et dilemma, hvis hensikten med skjønnlitterær undervisning er å skape leselyst og engasjement. Hvordan skal vi få elevene til å oppleve engasjement, motivasjon og kunne relatere til eldre skjønnlitterære tekster? Eller skal bare elevene lese tekster som de umiddelbart kan kjenne seg igjen i? Her tror jeg først og fremst dialogen med elevene er det essensielle. Hvis vi kan vise hvordan litteratur har påvirket samfunnet, senere litterære tekster og til en viss grad deres egne liv, kan de finne relevans også i eldre tekster. Hvis vi kan vise dem hvordan Amalie Skram banet veg for kvinners stilling i samfunnet, eller hvordan Agnar Mykle gjorde det mulig å beskrive seksualitet, eller hvordan sagalitteraturen viser oss en forståelse for forhistoriske hendelser, tror jeg elevene vil kunne oppleve en viss grad av relevans uavhengig av *når* litteraturen ble skrevet.

7.0 Litteratur

- Andersen, Per Thomas. 2011. *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* i *Norsklæreren* 2.
- Abrahamsen, Gerd. 2004. *Et levende blikk*. Universitetsforlaget.
- Baumann, Zygmunt. 2000. *Savnet fellesskap Serie: Cappelen upopulære skrifter* 37. Cappelen Damm.
- Bakhtin, Mikhail. 1994. *Problems of Dostoevsky's poetics*. C. Emerson & M. Holquist (red) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bollas, Christopher. 2016. *When the sun bursts. The enigma of Schizophrenia*. Yale University Press.
- Buber, Martin. 2003. *Jeg og du*. De norske bokklubbene.
- Dysthe, Olga. 1993. *Writing and Talking to Learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Dr. grad, Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, Olga. 1995. *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga. 2002. *Dialog, samspel, og læring*. Klim
- Dysthe, O. 2006. *Bakhtin og pedagogikken - Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 06, s. 456-468.
- Fjørtoft, Henning. 2014. *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Guthrie, John. 2008. *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Hennig, Åsmund. 2012. *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hetmar, Vibeke. 2009. *Faglig læsning og skrivning i skolen. Diskurser, positioneringer og rekontekstualisering.*, i: S.v.Knudsen, D. Skjælbred og B. Aamotsbakken (red): *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo, Novus.
- Kjelnæs, Marjun S. 2014. *Skriv i sanden*. Samlaget, Oslo.
- Kverndokken, Kåre (red.) *Gutter og lesing*. 2013. Fagbokforlaget.
- Molloy, Gunilla. 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Nystrand, M. Gamoran, Adam, Kachur, Robert og Prendergast, Catherine. 1997. *Opening dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, NY: Teachers College Press

Penne, Sylvi. 2012. *Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom*, i: N.F.Elf&P.Kaspersen (red): Den Nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag (s. 32-58), Oslo, Novus

Plauborg & Søndergaard. 2014. *Klasseledelse. I Elevens læring og utvikling*. Gyldendal forlag.

Rødnes, Anne Kristin. 2009. *Elevens meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*, UiO.

Sfärd, Anna. 1998. *Two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. Educational Researcher, Vol. 27/2: 4 -13.

Winnicott, Donald, W. 1981. *Lek och verklighet. Natur och kultur*.

Winnicott, Donal, W. 1990. *The Maturation processes and the facilitating environment*. Karnac Books London.

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn>
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> 30/4-2017

https://www.nrk.no/kultur/_-leser-du-boker-lever-du-lenger-mener-forskere-1.13078325 15/2-2017

<http://norskfagdidaktikk.blogspot.no/2011/02/litteraturundervisning-og.html>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/> 30/4-2017

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf 30/4-2017

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal> 20/3-2017

Vedlegg 1 - intervjuguide

Tema

Hvorfor er det så mange som interesserer seg for Rebekka?

Hvorfor er det så mange som interesserer seg for Rani? Hvorfor synes de fleste ”synd” på Rani, og ikke er spesielt kritisk til handlingene hans?

Hvorfor er det ingen som tar opp homofili eller religion?

Hvorfor tror dere at det er mye lettere å skrive om homofili på skriveøkta om kreativ skriving?

Prosess

Det er mange som har nevnt begrepet realisme – er boka mer realistisk enn andre? På hvilken måte? Og hvordan har denne voksne forfatteren fått dette til?

Flere har nevnt at først virker noen av personene som irrelevante, men etterhvert som de blir hovedpersonene får det dere til å se at saker har flere sider. Hva tror dere dette gjør? Hvorfor har forfatteren gjort det sånn? Skaper dette mer empati i den virkelige verden?

Identitet og identitetsskaping – kan dette si noe om hvordan vi forholder oss til andre og hvordan andre ser oss? Kan det tenkes at det er vanskelig å forstå folk når vi ikke vet så mye om situasjonen de er i?

Det blir uttrykket en ambivalens, boka er både vanskelig, men det er også nevnt at måten den er skrevet på er tøff. Må dette være en motsetning, eller kan det si noe om bokas og lesingens utvikling?

De aller fleste har skrevet at de synes dette er ei god bok. Jeg finner det litt mistenkelig at så godt som alle 27 virkelig synes dette. Mener dere dette helt ærlig? Eller kan det handle om at det er jeg som lærer som har valgt boka, og dere har en forventning om at jeg vil at dere skal like den? Det er ingen som direkte har skrevet at de ikke likte boka.

Det er heller ingen som har skrevet rett ut at de synes karakterene har negative trekk. Det virker som om dere hele tiden prøver å forsvare de negative handlingene og bagatellisere det dramatiske som skjer i teksten. Har dere noen tanker om dette?

Det var positivt overraskende for meg at det virker som at både gutter og jenter er like engasjerte. Vi vet fra tidligere forskning at gutter generelt er mindre interessert i lesing enn jenter. Hvorfor ble de da slik med denne boka? Kan det ha med denne enkelte klassen, denne boka, tematikk eller kjønn av hovedperson? Eller har det med at dere har stått fritt i lesingen?

Hva tenker dere om denne måten å jobbe med litteratur på? Hva tror dere om det å skrive mens dere leser? Og hvordan føles det å kunne presentere et fritt tema?

Form/struktur

Mange har nevnt at måten boka er skrevet på gjorde det vanskelig å lese og forstå. Hva tror dere dette har gjort med hvordan dere vil møte ei lignende bok neste gang? Flere har også nevnt at det etterhvert ble spennende å lese, og at måten å bygge opp boka på var spennende. Hva mener dere med dette?

Hva tar dere med dere etter å ha lest denne boka?

Hvordan har lesingen påvirket deres erfaring med lesing?

Mange har skrevet starten av leseloggen eller hele leseloggen om selve handlingen i boka, altså som et handlingsreferat. Hvorfor tror dere at såpass mange har gjort dette, når jeg tydelig poengterte at det var deres egne tanker som var det dere skulle skrive om? Kan dette ha med plikt, eller arven fra grunnskolen og hvordan dere har jobbet med litteratur før? Handler det om at dere er redde for å gjøre feil? Var oppgaven for fri?

Vedlegg 2 - fullstendig liste over fiktive navn:

Liste over navn i leseloggene:

Anders
Arne
Asle
Adrian
Alan
Andreas
Arild
Aleksander
Ali
Are
Arthur

Anne
Ada
Amalie
Anette
Annelise
Ane
Adelheid
Anita
Aurora
Amina
Alice
Astrid
Alma
Ava
Anette
Agnes

Liste over navn i de litterære samtalerne:

Gruppe A, 7/12-2016: Benedikte, Bjørg, Bjarne, Bjarte og Bodil

Gruppe B, 8/12-2016: Bastian, Bjørn, Benjamin, Bendik og Bengt

Gruppe C, 8/12-2016: Barbro, Beate, Brit, Birgitte og Berit

Gruppe D, 14/12-2016: Bente, Bergljot, Borghild, Brage, Børge og Brita

Gruppe E, 14/12-2016: Birthe, Britt, Bjørnar, Bea og Bård

Vedlegg 3 – Brev fra NSD om at prosjektet er meldt inn



Ingrid Nielsen
Institutt for kultur- og språkvitenskap
Universitetet i Stavanger
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 15.11.2016

Vår ref: 49592/3/STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49592
Daglig ansvarlig
Student

Oppfattelsen av kjønn i skjønnlitteratur blant ungdommer
Ingrid Nielsen
Mia Torgersen Kolrud

Det fremgår av meldeskjema og i korrespondanse med student, datert 26.09.2016 og 27.09.2016, at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Vi sender tilbakemelding med kopi til institusjonen for å hjelpe Universitetet i Stavanger med å forbedre sine informasjonsrutiner angående meldeplikten.

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven forskrifter § 31.

Bakgrunn

Meldingen gjelder et masterprosjekt der student Mia Torgersen Kolrud vil gjennomføre forskning i en norskklasse på videregående skole som hun selv er kontaktlærer for. Prosjektet er igangsatt ved at det er innhentet samtykker fra foreldrene.

I prosjektet er det opplyst at hele klassen deltar, ettersom det som gjøres er en del av undervisningsopplegget. Som en del av undervisningen skal elevene skal lese en skjønnlitterær bok, der de på bakgrunn av denne skal foreta en punktanalyse, ha muntlige presentasjoner, og litterære samtaler, både individuelt og i grupper. Det er oppgitt at elevene vil få mulighet til å benytte audiovisuelle virkemidler. Masterstudent vil benytte materiale fra personlige leserapporter, samt muntlige fremføringer og litterære samtaler som registreres ved hjelp av lydopptak.

Slik prosjektet ble meldt inn var formålet å undersøke hvordan forskjellige elever, både med tanke på kjønn, alder og etnisk opphav, oppfatter og opplever kjønn og kjønnsforskjeller i skjønnlitteratur for ungdom. Dette fremgikk ikke av informasjonsskrivet til foreldre, der det i stedet ble opplyst om at det var av interesse at elevene ikke visste nøyaktig hva det skulle forskes på.

Personvernombudet tok den 26.09.2016 kontakt med student og veileder for å opplyse om at vi anså det som svært problematisk at man her la opp til å innhente samtykker til deltakelse i et prosjekt der formålet er skjult. Student og veileder ble informert om at vi ikke anså dette som et gyldig samtykke.

Tilbakemeldingen vi har mottatt fra student (eposter mottatt 27.09.2016 og 28.09.2016) er at prosjektopplegget er endret. Kjønn og kjønnsroller er ikke lenger det som skal undersøkes - heller hva i litteraturen ungdommer finner interessant, hva som appellerer til dem og hva de synes er kjekt å lese om. Student opplyser også i epost mottatt 18.10.2016 at det ikke skal registreres opplysninger om etnisitet, men at hun vil forsøke å kategorisere etter hva gutter og jenter finner interessant. Ettersom etnisitet ble nevnt i formålet, har vi endret formålsbeskrivelsen. Student opplyser også at elevene er informert muntlig om hva det skal forskes på.

Prosjektvurdering

Personvernombudet legger til grunn at studenten avklarer med skolens ledelse at data fra undervisningen kan brukes i masterprosjektet.

Vi minner om at det kun skal tas lydopptak av intervjuer og gruppeintervjuer for elever som samtykker til å delta i forskningsprosjektet. Dette fordi vi vurderer at datamaterialet vil inneholde personopplysninger (i form av stemme kombinert med bakgrunnsopplysningene klasse/skole). Det skal ikke registreres verken sensitive opplysninger (som f.eks. etnisitet), eller opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (elever som ikke deltar), i forskningsprosjektet.

Det skal derfor kun registreres opplysninger fra/om elever som har gitt et frivillig, informert og aktivt samtykke til at opplysningene inngår i masterprosjektet. Ungdommer og foreldre har allerede fått noe informasjon om prosjektet og samtykket på bakgrunn av dette.

Vi ber om at student gir supplerende informasjon til både foreldre og elever. Informasjonen kan gis skriftlig eller muntlig, men må inneholde følgende:

- klargjøring av forskjellen på skoleprosjektet (formål og gjennomføring) og masterprosjektet (formål og hvilke data som benyttes)
- det understrekes at forespørselen om deltagelse gjelder forskningsdelen, dvs. samtykke til at det tas lydopptak av intervju og samtaler i klasserommet, og at opplysninger de har gitt, brukes i analyser i masteroppgaven
- det understrekes videre at deltakelse i forskningen er frivillig, og at det ikke vil påvirke elevenes forhold til lærer eller vurdering/karakter i faget hvis de ikke vil delta, eller ønsker å trekke seg
- informasjon om dato for prosjektslutt (31.05.2017)
- at innsamlede opplysninger skal anonymiseres, og lydopptak slettes, ved prosjektslutt

Når slik tilleggsinformasjon er gitt, finner personvernombudet at personopplysningene kan behandles på grunnlag av gyldig samtykke.

Datasikkerhet

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

Prosjektslutt

Datamaterialet som har inngått i forskningsprosjektet skal anonymiseres når masteroppgaven er levert, 31.05.2017. For at datamaterialet skal være anonymt, må lydopptak slettes. Videre må eventuelle navn slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger (bakgrunnsopplysninger) slettes eller omskrives, slik at det ikke er mulig for noen å gjenkjenne enkeltpersoner.

Personvernombudet minner om at i den ferdige masteroppgaven må datamaterialet presenteres slik at elevene ikke blir gjenkjent (av hverandre) eller føler seg stigmatisert. Ettersom foreldre, elever og lærere vil være klar over hvor datainnsamlingen er gjennomført, må det utvises forsiktighet med å omtale konkrete enkeltpersoner da disse vil kunne gjenkjennes av andre på skolen, selv om skolens navn er utelatt i publikasjonen.

Avslutning

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Kjersti Haugstvedt


Siri Tenden Myklebust

Kopi:
Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger
Mia Torgersen Kolrud, mia.kolrud@lyse.net