



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i norsk,
grunnskolelærerutdanning 1-7

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Anastasia Milori

Veileder: Magne Ivar Drangeid

Tittel på masteroppgaven: Litterær bærekraftundervisning: En studie om litterære samtalers rolle i utviklingen av bærekraftkompetanser

Engelsk tittel: Literary Sustainability Teaching: A Study of Literary Conversations' Role in the Development of Sustainability Competencies

Emneord:

Bærekraftig utvikling, bærekraftkompetanser,
litterær bærekraftundervisning, elevstyrte
samtaler, lærerinvolverte samtaler og
rammesetting

Antall ord: 37981

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 3. juni 2022

Forord

Skrivningen av denne masteroppgaven har ikke vært enkel, men den har definitivt vært lærerik. Nå som oppgavens slutt er kommet, er det flere som fortjener en takk.

Først ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Magne Ivar Drangeid som både har hjulpet, støttet og oppmuntret meg med sin kyndige veiledning gjennom hele skriveprosessen, og som - ikke minst - har vist interesse for oppgaven fra dag en. Jeg setter stor pris på det og er veldig takknemlig. Jeg hadde ikke klart meg uten din støtte.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til elevene og lærerne i klassen hvor forskningsprosjektet mitt ble gjennomført. Hjertelig takk for at dere åpnet klasserommet for meg og var mer enn villige til å hjelpe meg med innsamlingen av verdifulle data som jeg kunne bruke i oppgaven min. Jeg vil spesielt si en stor takk til lærerne som la til rette for og satte av tid til både gjennomføringen av prosjektet og gode diskusjoner i for- og etterkant av undervisningsøktene. Uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Til slutt vil jeg takke min samboer, familie og venner for støtte og oppmuntring gjennom hele dette, aller siste semesteret mitt på lærerstudiet. Takk for at dere var der for meg, trodde på meg og støttet meg gjennom de mest slitsomme periodene.

Stavanger, juni 2022

Anastasia Milori

Innhold

Sammendrag	VI
1. Introduksjon	1
1.1 Tema & bakgrunn	2
1.1.1 Bærekraftdidaktikk og skolens krav overfor samfunnet	2
1.1.2 Det litterære aspektet i møte med bærekraftig utvikling.....	4
1.2 Studiens formål og problemstilling	5
1.3 Studiens oppbygging	6
2. Tidligere forskning	6
3. Presentasjon av teorigrunnlag	9
3.1 Litterære samtaler	9
3.2 Litteraturundervisningens rammesetting	10
3.3 Elevstyrte kontra lærerinvolverte litterære samtaler	12
3.3.1 Lærerens roller i litterære samtaler	12
3.4 Bærekraftkompetanser gjennom litterære samtaler	13
4. Bildeboka «Sølvmånen»	17
4.1 «Sølvmånen» i lys av bærekraftig utvikling.....	18
5. Metode og metodiske overveielser.....	19
5.1 Design-basert forskning.....	20
5.2 Utvalget	21
5.3 Designet.....	23
5.3.1 Utvelgelse av kompetansemål.....	24
5.3.2 Prosjektets innledning og type rammesetting	24
5.3.3 Valg av bildebok	26
5.3.4 Høytlesing	27
5.4 Forberedelser, øvelser og erfaringer	28
5.4.1 «Verden sa ja» og «Hvorfor er jeg her?»	28

5.4.2 Lydopptak og samtaler.....	29
5.4.3 Litterære sirkler og leseroller.....	30
5.4.4 Tilpassinger: fra leseroller til forenklete spørsmål.....	31
5.4.5 Samtalenes «hvordan» og samtaleregler.....	32
5.5 Datainnsamlingsmetoder.....	33
5.5.1 Observasjon.....	33
5.5.2 Lydopptak.....	35
5.6 Utvelgelse av samtaler og gruppenavn.....	36
5.7 Transkripsjon.....	37
5.7.1 Definisjon, fordeler og ulemper.....	37
5.7.2 Type transkripsjon og konvensjoner.....	38
5.8 Kondensering, kategorisering og koding.....	39
5.8.1 Kondensering.....	40
5.8.2 Prosessen med koding og kategorisering.....	40
5.8.3 Teori- og empiridreven koding.....	41
5.8.4 Koding.....	42
5.9 Forskningsetiske vurderinger.....	45
6. Analyse og drøfting av elevenes samtaler.....	47
6.1 Tekstobservasjoner og lenking.....	48
6.1.1 Tekstverden-observasjoner.....	48
6.1.2 Litterær lenking.....	55
6.2 Litterær hypotese.....	62
6.3 Holdninger, verdier og vurderinger.....	68
6.3.1 Holdninger og verdier.....	68
6.3.2 Vurderinger om litterær/litteraturredidaktisk verdi.....	75
6.4 Fortolkning og analyse.....	79
7. Avsluttende drøftedel.....	84

7.1 Samarbeidsaspektets dobbeltrolle i litterære samtaler.....	85
7.2 Årsaker bak litterære bærekraftkompetansers forekomst.....	86
7.2.1 Rammenes mulige innvirkning	86
7.2.2 Leseopplevelser og -responser	87
7.3 Elevenes utfordringer	89
7.4 Muligheter gjennom lærerinvolvert samtale.....	90
7.5 Videre litteraturdidaktiske anbefalinger	92
8. Konklusjon	95
Litteratur.....	97
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte	103
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere.....	107
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	110

Sammendrag

Denne masterstudien undersøker hvordan litterære samtaler kan være viktige i bærekraftdidaktikk, og spesielt i forbindelse med oppøvingen av evner som er av stor betydning i en bærekraftig utvikling. Følgende problemstilling ble derfor formulert: «Hvordan kan litterære samtaler utvikle bærekraftkompetanser?» I utforskningen av dette temaet er design-basert forskning blitt tatt i bruk, der et pedagogisk design utarbeidet i lys av relevant teori rundt litteraturundervisning. Dette ga oss muligheten til å se på hva som fungerte og hva som kunne blitt gjort annerledes. Datainnsamlingsmetoder som observasjon og lydopptak var derfor viktige, og ikke minst for å svare på oppgavens problemstilling, og følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan bruker elevene litterære bærekraftkompetanser i realiseringen sin av «Sølvmånen»?
- 2) Hvordan påvirker læreren den litterære samtalen?

I denne studien ble altså en elevstyrt og en lærerinvolvert samtale, analysert. Hovedfunn viser at den elevstyrte gruppa brukte flere av de litterære bærekraftkompetansene selvstendig i møte med bildeboka. Allikevel har de utfordringer med dveling og oppfølging av det som frambringes i samtalen. Elevene i den lærerinvolverte, har brukt litterære bærekraftkompetanser, og i tillegg, vist evner til å dvele mer, og reflektere over punkter. Læreren påvirker nemlig ikke elevenes samtaler på en negativ måte, men heller tilrettelegger etter behov, og deltar slik elevene gjør. Vi vet allikevel ikke om elevene hadde vist samme evner uten læreren. I en gradvis vending mot elevstyrte samtaler, kan elevenes evne til dveling og refleksjon være vesentlige i forståelsesutviklingen rundt bærekraftperspektiver. Derfor kan en gradvis utløsning av ansvar gjennom lærerens modellering og konkrete oppfølgingsøvelser være avgjørende.

1. Introduksjon

Et kurant tema som har fått økt oppmerksomhet de siste årene som følge av blant annet miljøutfordringer, er *bærekraftig utvikling* (Sinnes, 2021, s. 22-23). En bærekraftig utvikling kan bidra til å stoppe klimaendringer, men det handler om mer enn det. Ifølge FN-sambandet (2021b) er utryddingen av fattigdom og bekjempingen av ulikheter mellom menneskene i verdenssamfunnet, minst like viktig som miljøutfordringer. Dette er noen av de viktigste målene som er satt og som skal nås innen 2030. Skolen er blant de viktigste redskapene i realiseringen av samfunnets ambisjoner og mål – både nå og i fremtiden (Stray, 2018). Når disse målene inkluderes i læreplanene – lærerens viktigste verktøy i planlegging/tilretteleggingen av undervisning, kan vi forstå at skolen spiller en avgjørende rolle i realiseringen av dem (Heie, 2019).

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling er nå en viktig del av alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tidligere har det vært et tema som stort sett var knyttet til naturfag, og – i mindre grad – samfunnsfag (Hennig, 2021, s. 14). Nå er dette også en del av norskfaget. Det ser ut som norsklæreren oppfordres til å tenke på nye måter og utvikle praksiser som på lang sikt skal kunne bidra til en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 18). Skolens krav overfor integreringen av det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* har ført med seg noen spørsmål knyttet til undervisningspraksiser. For at bærekraftsmålene skal kunne nås innen 2030, har utdanningsinstitusjoner et ansvar i elevenes tilegnelse av kompetanser som er avgjørende for å fremme en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 21) Hvordan skal så en norsklærer legge til rette for elevenes utviklingen av disse kompetansene? I en slik sammenheng kan arbeid med litterære tekster samt litterære samtaler spille en viktig rolle (Hennig, 2021; Rødnes, 2019).

Gjennom arbeid med litteratur får elevene erfaring med ulike situasjoner som videre gir elevene muligheten til å øve på å se løsninger og alternativer på den virkelige verdens problemer (Rødnes, 2019, s. 79). En annen mulighet elevene får gjennom litteratur er å forstå verden rundt seg, som jo er viktig i forståelsen av problemstillinger verden står over (Rieckmann et al., 2017). Ikke minst er det mye som «tyder på at det å øve seg i å møte vanskelige dilemmaer gjennom litteraturen gjør lesere bedre mentalt rustet til å møte tilsvarende dilemmaer også i det virkelige liv» (2021, s. 101). Blir litteraturlæsning etterfulgt av litterære samtaler, kan det ha gode konsekvenser og være en *ressurs* i bærekraftdidaktikk (Rødnes, 2019, s. 80).

For gjennom litterære samtaler snakker elevene nemlig sammen, deler sine leseopplevelser med hverandre, og mulighetene ved litteraturen kommer lettere til syne i elevgruppene. Nettopp dette kan bidra til elevenes utvidelse av forståelse og perspektiv. Samtidig kan elevene, gjennom en *felles utforsking* av teksten, utvikle kompetanser som er av stor betydning i bærekraftdidaktikk. På bakgrunn av dette er jeg opptatt av måter *bærekraftkompetanser* kan utvikles gjennom elevenes litterære samtaler. Disse bærekraftkompetansene innebærer blant annet evner som er viktige for å fremme en bærekraftig utvikling (Myren-Svelstad, 2020; Rieckmann et al., 2017).

1.1 Tema & bakgrunn

Ideen om bærekraftig utvikling eksisterte lenge før den ble integrert/implementert i fagfornyelsen. Begrepet har nemlig dukket først opp i 1987 av daværende parlamentarisk leder i Arbeiderpartiet, Gro Harlem Brundtland (Holden & Linnerud, 2021, s. 11). Rapporten som hun og flere andre hadde jobbet med i en periode på over fire år, ble presentert for generalforsamlingen i De forente nasjoner, på talerstolen i FNs hovedkvarter i New York. Brundtland og hennes medarbeidere hadde gjort en såpass god jobb at rapporten ble godkjent «som en egen resolusjon», samme år (United Nations, 1987, referert i Holden & Linnerud, 2021, s. 11).

Begrepet *bærekraftig utvikling* ble først brukt i en internasjonal kontekst under rapportens lansering av et konsept hvor miljøvern, fattigdomsbekjempelse og behovene til fremtidsgenerasjoner ble koplet sammen (s. 11). En nokså kjent definisjon som Brundtlandkommisjonen kom med i 1987 i forbindelse med bærekraftig utvikling lyder slik: «Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (WCDE, 1987, sitert i Sinnes, 2021, s. 29).

1.1.1 Bærekraftdidaktikk og skolens krav overfor samfunnet

«Utdanning for bærekraftig utvikling er utdanning som gjør elevene i stand til å ta informerte beslutninger og ansvarsbevisste handlinger for miljøintegritet, økonomisk levedyktighet og et rettferdig samfunn, for nåværende og framtidige generasjoner, samtidig som kulturelt mangfold respekteres» (Taimur & Sattar, 2020, s. 1). Allerede i dette sitatet kan en lese om

hvor stor betydning utdanning for bærekraftig utvikling kan ha for dagens og framtidens generasjoner.

Viktigheten av bærekraftig utvikling blir ikke minst synliggjort ved innføringen av fagfornyelsen, som stadig skal kunne samsvare med og speile sentrale samfunnsproblematikker (Klein, 2020, s. 7). I utgangspunktet har dette temaet vært en del av læreplanene helt siden 1970-tallet (Sinnes, 2021, s. 43). Det har allikevel fått enda større oppmerksomhet nå som følge av fagfornyelsens innhold og skolens nye krav overfor samfunnet. Av den grunn skal dette tverrfaglige temaet være integrert i alle fag og på alle trinn (Meld. St. 28 (2015-2016)). Til tross for at temaet ikke er nytt, finnes det en del grunner til at det er mer aktuelt i skolen nå enn det har vært tidligere. Noen av hovedgrunnene illustreres i det følgende:

FNs klimapanel er tydelig på at vi har nådd et punkt i historien hvor vi har svært kort tid på oss til å handle, dersom vi skal unngå alvorlige klimaendringer. Vi har fått mer kunnskap om hvordan vår rovdrift på naturen fører til store tap av biologiske mangfold. Covid-19-pandemien har minnet oss på hvor sårbare vi er. Over hele verden har vi begynt å se konsekvensene av den globale oppvarmingen på menneskers liv og helse. (Sinnes, 2021, s. 43)

Det som er nevnt over, samt fattigdom og urettferdighet, er blant grunnene til at skolen stilles overfor nye krav. Utsagnet over viser et økt behov for en mer bærekraftig verden, der det bør tas grep for å redde liv, helse og miljø. Derfor er det en såpass viktig del av skolens lærerplaner nå.

For å kunne fremme en bærekraftig utvikling, og dermed bekjempe utfordringene nevnt ovenfor, presenterer Sinnes (2021) noen elementer som er viktig å vektlegge i skolen (s. 55). Hun framhever blant annet betydningen av faglig oppdatert kunnskap, tverrfaglighet og det å knytte elevenes kunnskap til deres virkelighet og kontekst. I tillegg understrekes betydningen av elevenes utvikling av kompetanser som sentrale i utdanning for bærekraftig utvikling. Disse innebærer blant annet kreativitet, kommunikasjon og samarbeidsevner, og kritisk tenkning. Til slutt hevdes det at skolen skal være «en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte» (s. 55). Derfor bør samfunnets bærekraftsspørsmål/samfunnsutfordringer inkluderes i bærekraftundervisning (Klafki, 2001, referert i Kvamme et al., 2019, s. 3), der elevene samtidig kan få muligheten utvikle kompetanser som er viktige for å fremme bærekraftig utvikling.

1.1.2 Det litterære aspektet i møte med bærekraftig utvikling

Det finnes flere måter en kan inkludere det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling på, i norskfaget. I denne oppgaven blir allikevel det litterære aspektet ved norskfaget, vektlagt. Spesielt kan litteratur og samtaler i forbindelse med dette aspektet, være vesentlige i utdanningen for bærekraftig utvikling. Noen grunner til dette vil bli redegjort i det følgende.

For det første er samarbeidsaspektet ved litterære samtaler, et aspekt som blir vektlagt i utdanningen for bærekraftig utvikling (Goga & Pujol-Valls, 2020, s. 2). En av årsakene er at elevene kan gjennom samtaler om en litterær tekst få muligheten til å utforske teksten sammen (s. 4). På den måten lærer de av hverandre, lytter til andre sine meninger og perspektiver, og ikke minst utvider sin forståelse. Evnene elevene øver på gjennom samtaler, utgjør noen av de mest sentrale kompetansene som er viktige i oppnåelsen av FNs bærekraftsmål (s. 2). Vi ser hvordan dette kan henge sammen med det tverrfaglige temaet hvor elevene skal blant annet lese og delta aktivt i dialog med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Hvilket er viktig for å kunne forstå og håndtere ulike problemstillinger som kan oppstå i en gradvis utvikling av et bærekraftig samfunn.

For det andre kan litterære samtaler være en måte elevene kan gi uttrykk for sine opplevelser på. For å illustrere blir bærekraftproblematikken betraktet som «gjenstridig», noe som videre kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av den problematikken (Rødnes, 2019, s. 63). Barns møte med komplekse problemer, kan altså forårsake vanskelige følelser som kan være viktig å sette ord på. Derfor kan arbeid med litterære tekster være en måte å ta fatt i slike problematikker på. Litteratur har videre en tendens til å styrke elevenes evne til innlevelse, noe som bidrar til elevenes forståelse av «andre menneskers motiver og valg» (Nussbaum, 2016, sitert i Røskeland, 2018, s. 41). Elevenes evne til innlevelse er altså en avgjørende faktor for at elevene skal bli gode samfunnsborgere. Også i dette tilfellet er innlevelse og empati noe som kan knyttes til forståelsesaspektet ved det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Der framheves blant annet viktigheten av kunnskapsutvikling om andre menneskers livsbetingelser, i tillegg til å kunne forstå og håndtere ulike problemstillinger. Dette kan bli muliggjort gjennom litteraturundervisning, men det er allikevel ikke alltid gitt at innlevelsen skjer umiddelbart når en leser en litterær tekst (Røskeland, 2018, s. 41). Leserens refleksjoner over teksten gjennom litterære samtaler kan nemlig være avgjørende for å utvikle evnen til innlevelse. Erfaringer en gjør seg som leser må nemlig «hele tiden underlegges en kritisk granskning (...)», noe elevene kan gjøre i fellesskap (Nussbaum, 2016, sitert i Røskeland, 2018, s. 41)..

Til slutt kan elevene gjennom refleksjon over og samtaler om litterære tekster utvikle *litterære kompetanser* (Hennig, 2017, s. 77). Disse innebærer blant annet ferdigheter, evner, holdninger og kunnskaper knyttet til litteratur som vi vil elevene skal utvikle. Flere av de litterære kompetansene som elevene utvikler i dialog med andre, viser seg å overlappe med sentrale *bærekraftkompetanser* (Myren-Svelstad, 2020). Altså evner som er av stor betydning for å fremme en bærekraftig utvikling. På denne måten kan vi se betydningen av litterære samtaler i forbindelse med utdanning i bærekraftig utvikling.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Som tidligere nevnt, har skolen et ansvar i å utvikle kompetanser hos elevene som er avgjørende for å fremme en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 21). Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan elevenes litterære samtaler kan bidra til utviklingen av slike sentrale kompetanser. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling: «Hvordan kan litterære samtaler utvikle bærekraftkompetanser?».

Gjennom litterære samtaler kan elevene utvikle litterære kompetanser som, ifølge Myren-Svelstad (2020), kan overlappe med sentrale bærekraftkompetanser. I denne masteroppgaven vil jeg se hvordan nettopp denne overlappingen kommer til uttrykk i litterære samtaler, og hvordan kompetansene kan bidra til utdanning i bærekraftig utvikling. Det er allikevel flere forhold ved de litterære samtalene jeg er interessert i. For å spesifisere oppgavens problemstilling har jeg altså formulert to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan bruker elevene litterære bærekraftkompetanser i realiseringen sin av «Sølvmånen»?
- 2) Hvordan påvirker læreren den litterære samtalen?

Med utgangspunkt i første forskningsspørsmål, vil jeg undersøke hvordan elevene i en elevstyrt samtale klarer på selvstendig vis å bruke ulike litterære bærekraftkompetanser i møte med bildeboka. Elevstyrte litterære samtaler er viktige ettersom de da i større grad kan preges av spontanitet, engasjement, dynamikk og uforutsigbarhet (Hennig, 2017; Hulan, 2010). Ikke minst står elevenes opplevelser i sentrum, og derfor skal de kunne dele disse med sine medelever. I denne oppgaven hadde jeg allikevel et ønske om å finne ut hvordan elevenes samtaler kan bli påvirket av lærerens tilstedeværelse/involvering. Noe som nemlig kommer tydelig fram i forskningsspørsmål to. Da vil jeg blant annet undersøke hvordan lærerens ulike

roller i samtalen kan påvirke elevenes bruk av litterære bærekraftkompetanser, samt hvordan dynamikken blir med henne til stede. På denne måten vil jeg kunne se på mulighetene og utfordringene ved en elevstyrt og en lærerinvolvert samtale, ikke minst knyttet til utviklingen av bærekraftkompetanser.

1.3 Studiens oppbygging

Studien består av åtte hovedkapitler som har oppgavens problemstilling som utgangspunkt. I kapittel 1 har jeg gjort rede for studiens tema, relevante begreper, samt hensikten med studien og problemstilling etterfulgt av forskningsspørsmålene. Neste kapittel handler blant annet om tidligere forskning som er blitt gjort i forbindelse med bærekraftdidaktikk innenfor litteraturundervisningen. Videre i kapittel 3 blir teorien som oppgaven bygger på presentert, samt noen sentrale begreper som brukes også senere i oppgaven. Litterære samtaler, elevstyrte og lærerinvolverte samtaler (forskjellen mellom de to og fordeler og ulemper), samt rammesetting og bærekraftkompetanser, er blant de aspektene som presenteres i teorien. Når det gjelder det fjerde kapittelet, handler det om bildeboka «Sølvmånen». Der gjør jeg rede for handlingen i boka og hvilken bærekraftsrelevans den kan ha. Kapittel 5 dreier seg om metode og metodiske overveielser. Dette kapittelet innebærer valg av forskningsdesign, utvalg, det pedagogiske designet (undervisningsopplegget), forberedelser, øvelser og erfaringer før den endelige intervusjonen, datainnsamlingsmetoder, transkripsjon og koding, samt forskningsetiske vurderinger. I kapittel 6 analyserer jeg og presenterer mine funn fra klasseromsstudien der en elevstyrt og lærerinvolvert samtale blir analysert og sett i lys av hverandre. Videre i kapittel 7 kommer det en avsluttende drøftedel der de viktigste funnene fra forrige kapittel blir drøftet med utgangspunkt i relevant teori. I det avsluttende åttende kapittelet oppsummerer jeg omkring forskningsprosjektet, der jeg blant annet inkluderer de viktigste funnene og videre anbefalinger.

2. Tidligere forskning

Hensikten med dette kapittelet er å presentere tidligere forskning som er gjort i forbindelse med bærekraftdidaktikk, spesielt knyttet til litteraturundervisningen. Med utgangspunkt i dette vil jeg kunne danne et faglig fundament rundt oppgavens tema, som jeg senere kan få bruk for i analysen og presentasjonen av min empiri. Nedenfor presenterer jeg fire studier som blant

annet har med elevenes måter å forholde seg til bøker sine bærekrafttematikker på, samt elevenes måter å snakke om natur på. Dessuten redegjør jeg for studier som viser hvordan litteratursamtaler kan spille en viktig rolle i elevenes forståelse av bærekraftperspektiver, og utviklingen av nøkkelkompetanser i oppnåelsen av bærekraftsmålene.

Til å begynne med har Spearman og Eckhoff (2012, s. 354) har i artikkelen «Teaching Young Learners About Sustainability» løftet fram (barne)litteraturens fordeler i utdanningen for bærekraftig utvikling. Først introduserer de flere barnelitterære verk som kan gi gode føringer for engasjerende samtaler. Videre tar de utgangspunkt i ett av disse for å illustrere hvordan det kan benyttes i forbindelse med temaet *bærekraftig utvikling*. Boka som altså vektlegges er *Beatrice's Goat (Beatrices geit)* av Page McBrier (2004) – en bok som er basert på en sann historie. Denne boka viser seg å formidle «key components» ved bærekraftig utvikling som blant annet miljø, økonomi og rettferdighet (s. 357). Disse komponentene kommer tydelig fram gjennom historien om den unge Beatrice, som prøver å skaffe penger på en bærekraftig måte for å kunne gå på skolen.

Noen lærerstudenter skulle samle inn spørsmål som elevene hadde i tilknytning til boka for videre å benytte dem i diskusjoner med medstudenter i «social studies and science methods courses» (s. 358). Det de fant ut var at elevene hadde spørsmål angående ulike aspekter som skoloring, penger/fattigdom, kultur, geiter og Beatrices liv. Ifølge Spearman og Eckhoff (2012) indikerer disse spørsmålene «how young learners are curious about the elements of sustainability— culture, economics, and the environment» (s. 358). Allikevel klarte elevene ikke umiddelbart å knytte historien til «environmental stewardship» (s. 358). Dette viser oss at elevene trenger lærerens støtte som kan bidra til å fremme diskusjoner rundt bærekraft og kople historien til dette. Da vil lærerens spørsmål spille en avgjørende rolle for utviklingen av elevenes samtaler. Hvorvidt bærekraftig utvikling undervises i klasserommet vil uansett være avhengig av lærerens «willingness to engage their students in this complex discussion» (s. 359), samt av lærerens støtte gjennom gode spørsmål.

I en annen studie gjennomført av Hallås og Heggen (2018) var en opptatt av hva elevene sa når de snakket om natur og naturlandskaper. Altså vektla de det miljømessige aspektet ved bærekraftig utvikling. I analysen av elevenes ytringer ble NatCul (Nature in Culture) modellen brukt. Det er nemlig et koordinatsystem hvor den horisontale akse deles i antroposentrisk (menneskesentrert forståelse av natur) og økosentrisk horisont (holistisk tenkemåte) (s. 263). For å finne mer ut om elevenes tanker angående natur, ble det gjennomført noen samtaler i naturomgivelser. Der ble elevene blant annet spurt om å gi en

beskrivelse av omgivelsene sine og fortelle om naturen. Det viste seg at elevene hadde et mer økosentrisk preg i svarene deres, og forklaringen ligger mest sannsynlig i at elevene befant seg i naturen under samtale (s. 270). Dessuten fant de ut at det å spørre elevene generelt om naturen og ikke om miljøproblemer fører til en dypere forståelse av antroposentrisk og økosentrisk perspektiv hos elevene.

Et annet interessant funn er at naturens komplekse art kom tydelig fram i elevenes forklaringer av natur-begrepet (s. 271). Det kom påstander som at natur er trærne, eller det å være utendørs – altså et syn på naturen som noe atskilt fra menneskene (antroposentrisk). Noen andre påsto at naturen er alle «vi», som viser et mer økosentrisk perspektiv på naturen, hvor mennesker er en del av den. Begge perspektivene ble synliggjort under samtale, alt etter samtaleemne. Til videre studie anbefaler forskerne å gjennomføre samtaler i ulike kontekster for å finne ut om elevene bruker begge natur-perspektivene i samtale sine eller ikke.

Videre har Goga (2019) undersøkt norskfagets kjerneelementers betydning i integreringen av temaet *bærekraftig utvikling* i norskundervisningen (s. 2). Spesielt er kjerneelementene *kritisk tilnærming til tekst*, *tekst i kontekst* og *muntlig kommunikasjon* vektlagt. I forsøket på å finne ut hvordan *bærekraftig utvikling* kan bli integrert i norskundervisningen benytter Goga (2019) teoretiske perspektiver knyttet til økokritikk. Disse handler blant annet om å utforske forholdet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige, og spesielt forholdet mellom barn og trær i to barnelitterære klassikere. Det refereres nemlig *Heidi* (2006) av Johanna Spyris og *Anne fra Bjørkely* (2014) av Lucy Maud Montgomery. Litteratursamtaler og skalert lesing er videre to nøkkelbegreper som har med måter en kan inkludere bærekraftig utvikling på. Disse to metodene er noe som også Goga (2019) undersøker i sin artikkel.

Dette arbeidet med litterære tekster og kjerneelementer kan by på flere muligheter. Det konkluderes blant annet med at «elevenes kritiske perspektiver på verbalspråklige framstillinger av flersanselige naturerfaringer» blir utviklet gjennom en kombinasjon av oppmerksom lesing og økokritiske litteratursamtaler (s. 17). Dette er videre noe som kan ha en positiv innvirkning på elevenes *bevissthet om økologisk samspill*. Til slutt framheves det at det å utvikle en slik tekstkompetanse vil være vesentlig i forhold til barns forståelse og oppfatning av seg selv som økoborgere. Ikke minst kan en slik kompetanse ha betydning «for hvordan barn og unge er språklig rustet til å orientere seg i den overordnende klimadiskursen» (s. 17).

Til slutt har Goga og Pujol-Valls (2020) gjennomført en studie med norske og katalanske lærerstudenter knyttet til økokritiske litteratursamtaler (s. 1). Spesielt undersøker de hvordan studentene gir uttrykk for og forhandler sine tanker og meninger i forbindelse med en bildebok. Goga og Pujol-Valls (2020, referert i Hennig, 2021) argumenterer for at bruken av litteratursamtaler er viktig, ettersom de kan fremme nøkkelkompetanser i oppnåelsen av FNs bærekraftsmål (s. 28). En metode som blir spesielt brukt i deres forskning er *dialogisk undervisning*, der læreren planlegger og styrer en klassesamtale med en didaktisk hensikt. Denne hensikten består i at lærer og studenter diskuterer og jobber sammen for å lytte til hverandre sine synspunkter, samt lære av disse (s. 3-4). Gjennom dialog vil en lærer kunne engasjere elevene, stimulere og utvikle deres tankegang, noe som videre fører til utvidelse av forståelse, og dermed læring. Dette er noe som Goga & Pujol-Valls (2020) også konkluderte med etter gjennomført studie (s. 13). Ikke minst påstås det at denne metoden skal gi studenter muligheten til å diskutere, tenke sammen, analysere og forstå en litterær tekst ut ifra et økokritisk perspektiv (s. 4).

3. Presentasjon av teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dermed vil jeg først gjøre rede for litterære samtaler og fordelene med dem, der jeg også vil diskutere litterære kompetanser. Videre vil jeg greie ut om to typer rammesetting som kan påvirke elevenes leseresponser knyttet til litterære tekster. Med utgangspunkt i dette, kommer det en sammenligning mellom elevstyrt og lærerinvolvert samtale, som videre blir etterfulgt av en utgreiing av lærerens roller i den sistnevnte typen samtale. Til slutt presenterer jeg bærekraftkompetanser som kan overlappes med flere litterære kompetanser, og som dermed kan utvikles gjennom litterære samtaler.

3.1 Litterære samtaler

Generelt viser litterære samtaler til en dialogisk form som blir benyttet i litteraturundervisningen som både kan gi læring og lyst (Hennig, 2019a, s. 127). Litterære samtaler som undervisningspraksis tar utgangspunkt i elevenes iboende trang og glede til å snakke om det de leser, samt dele sine erfaringer/opplevelser med de andre (Hennig, 2017, s. 161-162). Når elevene deler sine leseopplevelser om en litterær tekst med andre elever, føres de inn i en tankeprosess der leseerfaringene bearbeides på et dypere nivå (s. 162). I en

klasseromssammenheng vil elevenes utveksling av leserfaringer/-opplevelser i litterære samtaler, utgjøre en måte elevene utforsker og forsøker å skape mening med en tekst på.

Gjennom bruk av språket i en dialogisk tilnærming vil altså elevene kunne tenke kollektivt (Hennig, 2019a, s. 126). Det kan blant annet handle om spørsmål og leseerfaringer som både innebærer det kjente og det ukjente i møte med teksten. Når disse frambringes i samtalen åpnes det muligheter for tolkninger som videre påbygges av elevenes ulike forståelser som kommer fram i samtalen. På denne måten skapes det ny mening, som videre bidrar til elevenes nye måter å se og forstå verden rundt seg på. Dette er noe som forankres i Vygotskys (1978, sitert i Meyer & Schendel, 2014) sosiokulturelle læringsteori der læringen blir sett på som en sosial handling (s. 26). Altså finner læringen sted eller blir utviklet gjennom ens interaksjon med andre. I en sosial samhandling som i litterære samtaler, vil elevene kunne få nye innsikter som følge av *transaksjonen* – elevenes måter å respondere på litteraturen på (s. 27). Disse responsene antas å være unike ettersom de utvikles med utgangspunkt i den enkeltes bakgrunn, erfaringer og personlighet, som jo varierer fra person til person. Altså vil teksten leses ulikt, selv om det er en og samme tekst som blir lest. Derfor vil litteraturreponsene som kommer fram i en litterær samtale være viktige i elevenes utvidelse av perspektiv og forståelse.

3.2 Litteraturundervisningens rammesetting

Elevenes leseresponser avhenger allikevel ikke bare av deres bakgrunn, erfaringer og personlighet. Litteraturundervisningens rammesetting kan nemlig også ha innvirkning på hva elevene bringer fram i sine samtaler og hvordan de responderer på den litterære teksten. Hansen (2011) skiller generelt mellom høy og lav rammesetting (s. 161).

En høy rammesetting kjennetegnes av lærerens ønske om å føre elevene inn i en bestemt faglig retning, der det er en type svar som er rett. Bortsett fra dette forventes elevene å følge bestemte handlingstrinn for å komme frem til det rette svaret. Dersom læreren, eksempelvis, benytter litteratur for å lede elevene inn i en bestemt faglig retning, vil det kunne påvirke og kanskje også styre elevenes vektlegginger i litterære samtaler. Dette kan spesielt skje hvis læreren introduserer temaet eksplisitt før elevene begynner med samtalen. I motsetning til høy rammesetting, kjennetegnes en lav rammesetting av lærerens åpenhet overfor elevenes svar og synspunkt, samt verdsettingen av disse. Lav rammesetting er også den typen

rammesetting som også preger dagens litteraturundervisning, der den ofte hører «sammen med undervisning med stor vekt på samarbeid mellom elevene» (Drangeid, 2014, s. 96).

Et viktig litteraturredidaktisk prinsipp, som gjerne støtter en lav rammesetting, er å la elevene møte tekstene uten å få kunnskap eller bli fortalt om den på forhånd (Hennig & Eriksen, 2021, s. 219). Hensikten er nemlig at elevene selv skal utforske teksten og dens ulike sider i samarbeid med sine medelever. Når det er sagt bør læreren regne med at noen høyere rammer kan innimellom være fordelaktige. For eksempel kan presentasjonen av viktige tekstopplysninger forminske sannsynligheten for at elevene opplever unødvendig motstand i møte med teksten (s. 219-220). Det kan blant annet være kontekstrelaterte opplysninger som kan gjøre elevenes forståelse av teksten enklere. Gjennom forhåndsaktivering av elevenes *begrepsskjemaer* – altså leserens bakgrunnskunnskap, vil elevene lettere kunne gripe teksten på et selvstendig vis både under litteraturlesingen og senere under litterære samtaler (Drangeid, 2014, s. 65-66). Hvorvidt elevene trenger lav eller høy rammesetting i litteraturundervisningen vil uansett være avhengig av målet med undervisningen og ikke minst elevenes behov og forutsetninger (Drangeid, 2014; Hennig & Eriksen, 2021).

Uansett om litteraturundervisningen preges av høy eller lav rammesetting, kan begge medføre ulemper som kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av og refleksjon rundt litteraturen. Når det først gjelder lav rammesetting er ulempen at klasserommets hierarki kan forsvinne (Drangeid, 2014, s. 96). Dette er videre noe som kan medføre at elevene går glipp av viktig kunnskap og at de er mindre faglig produktive. En annen utfordring er at elevenes svar og synspunkt ikke alltid er like relevante (Hansen, 2011, s. 161). På den andre siden vil en høy rammesetting skape et asymmetrisk forhold mellom lærer og elever, der lærerens tale lett kan bli monologisk (Drangeid, 2014, s. 96). Lærerens monologiske tale kan, sammen med lærerens faglighet, gå på bekostning av elevenes deltakelse, opplevelse og utvikling av nye innsikter.

Et alternativ til utfordringene ved høy eller lav rammesetting kan være at læreren og elevene utvikler asymmetriske roller som virker *komplementære* (s. 97). Lærerens opptreden vil uansett være reflekterende og dialogisk sammenlignet med elevene – det vil si at asymmetrien mellom læreren og elevene finnes uansett. Men dette faktumet trenger allikevel ikke «føre til høy rammesetting og innsnevring av perspektiv» (s. 97). Komplementære roller mellom lærer og elever sikrer en arbeidsdeling der elevenes opplevelser og refleksjoner frambringes i samtalen, samtidig som læreren viser sin faglighet. Dette er noe som læreren gjør, uten å

kreve den samme fagligheten av elevene. Komplementariteten kommer altså til syne i situasjoner hvor lærer og elever er i dialog, og dermed også i litterære samtaler med elevene.

3.3 Elevstyrte kontra lærerinvolverte litterære samtaler

Det er klart at en av hensiktene med litterære samtaler er at det elevenes opplevelser skal stå i sentrum, og at de sammen skal utforske disse (Hennig, 2017, s. 163). Det er altså en av grunnene til at elevstyrte samtaler bør vektlegges. Dessuten vil deres refleksjoner knyttet til leseopplevelser kunne bidra til forekomsten av flere nye oppdagelser i deres samtaler, og dermed innsikter. I tillegg kan elevstyrte litterære samtaler gi muligheter for elevenes følelse av *frihet* og *et trygt sted* å jobbe med nye ideer på, uten at de blir evaluert og vurdert av læreren (Hulan, 2010, s. 47). I og med at elevenes leserespons ikke blir vurdert, kan de i større grad ha utforskende samtaler der de utforsker tekstens ulike sider slik de selv vil.

Utforskingen av ulike synspunkt i samtalen, kan føre til kognitive konflikter innad i elevgruppa. Disse kognitive konfliktene kan videre føre til elevenes dypere forståelse og personlig utvikling.

Når det er sagt kan lærerens tilstedeværelse under elevenes litterære samtalen by på andre fordeler som elevene ikke får under elevstyrte litterære samtaler (Hulan, 2010, s. 46). For det første kan den kompetente læreren bygge stillas for elevene der det er mest behov for det i samtalen. For det andre kan læreren lede elevene inn i viktige tematikker som muligens ikke hadde blitt tatt opp dersom læreren ikke var med. Ellers kan læreren sørge for at elevene klarer å holde seg til tema og at elevene kommer på rett spor igjen etter digresjoner. Flere av disse fordelene kan ha med lærerens rolle som den kompetente tilretteleggeren i de litterære samtalene. Læreren som tilrettelegger er allikevel bare en av de flere *rollene* som er observert hos lærere under litterære samtaler med elever. I litterære samtaler hvor læreren er til stede, kan nemlig læreren opptre med ulike *roller*, der den enkelte kan ha ulik betydning for samtalene.

3.3.1 Lærerens roller i litterære samtaler

Det er fire roller som er blitt observert hos lærere under litterære samtaler med elevene (Short et al., 1999). Disse er nemlig 1) læreren som tilrettelegger (facilitator), 2) læreren som deltaker (participant), 3) læreren som mediator og 4) læreren som aktiv lytter (active listener).

Lærerens rolle som tilrettelegger handler blant annet om at læreren oppmuntrer elevene til å interagere, men også om lærerens overvåking av elevinteraksjoner som «forstyrrer» samtalen (Short et al., 1999, s. 378-379). Lærerens primære rolle som tilrettelegger er som regel å oppfordre elevene til å utvide og/eller utdype sine meninger og ytringer. Dessuten kan denne rollen blant annet handle om at læreren utfordrer elevkommentarer, og gjentar elevutsagn som kan være av betydning. Når det gjelder lærerens rolle som deltaker, har den med lærerens deltakelse i elevenes samtale å gjøre (s. 379). Læreren deler, på lik linje med elevene, meninger, forbindelser og spørsmål knyttet til teksten. Mediatorrollen, derimot, kjennetegnes av læreren som et «mellomledd» (s. 380). Nemlig forsøker læreren å få elevene til å lenke diskusjonen om boka til egen virkelighet, egne erfaringer/verdier. Til slutt handler lærerens rolle som aktiv lytter om vedkommendes mindre dominerende rolle i samtaler å gjøre (s. 381). Noen kjennetegn på dette er at læreren kan komme med bakgrunnskommentarer som for eksempel «ja» eller «mm».

Generelt har begge typer litterære samtaler sine fordeler og ulemper, og det viser seg at begge utgjør like mye verdifulle pedagogiske praksiser. Spesielt understreker Hulan (2010) dette gjennom konklusjonen om at:

Both teacher- and student-led discussions offer value to the readers and participants, and both can be supported within the same classroom. They need not be mutually exclusive. In addition, it is critical that teachers prepare students to engage in purposeful discussions through modeling and explicit instruction of such concepts as linking topics and managing the group process. (s. 48)

Uansett om de litterære samtalerne er elevstyrte eller ikke, har disse mye til felles med *utforskende samtaler*. Slike samtaler kjennetegnes av at elevene stiller spørsmål til teksten, lytter til hverandre, deler viktig informasjon, utfordrer hverandre, og tenker på alternativer (Rødnes, 2019, s. 80-81). Gjennom elevenes utforskende, litterære samtaler kan det utvikles kompetanser som er vesentlige for å fremme bærekraftig utvikling. I neste avsnitt vil jeg presentere og diskutere hva de ulike bærekraftkompetansene innebærer.

3.4 Bærekraftkompetanser gjennom litterære samtaler

Et aspekt som stadig mer blir framhevet og vektlagt i utdanningen for bærekraftig utvikling er det kollaborative aspektet i litterære samtaler (Goga & Pujol-Valls, 2020, s. 2). Det er blitt påstått at elevene gjennom litterære samtaler vil få muligheten til å både diskutere, analysere

og tenke sammen (s. 4). At elevene får tenke sammen og lærer av hverandre gjennom perspektivtaking, utgjør noen av de mest sentrale kompetansene som er viktige i oppnåelsen av FNs bærekraftsmål (s. 2). I de følgende avsnitt vil jeg gjøre rede for begrepene litterære kompetanser og bærekraftskompetanser, før jeg videre diskuterer hvordan disse to overlapper hverandre gjennom litterære samtaler.

Gjennom elevenes møte med litteratur og ikke minst gjennom samtaler der dette møtet blir framfrakt og diskutert, kan elevene utvikle såkalte *litterære kompetanser* (Hennig, 2017, s. 77). Disse innebærer hva elevene har av kunnskaper, evner og ferdigheter knyttet til litteratur (s. 75). Dessuten er dette kompetanser som vi ønsker elevene skal utvikle i møte med litteraturen. Noen eksempler på disse kompetansene er ens evne til å lese med innlevelse og empati, å lese prøvende og ha kunnskap om litterære begreper og virkemidler (s. 76).

Gjennom elevenes gjentakende møte med litteratur og dermed utviklingen av litterære kompetanser, kan elevene utvikle lesemåter som gjør at de lettere kan utforske tekstens ulike sider. Ifølge Myren-Svelstad (2020) kan flere litterære kompetanser og bærekraftskompetanser, overlappes hverandre (s. 1). Men hva er bærekraftskompetanser og hvorfor er de nødvendige?

For å kunne skape en mer bærekraftig verden og for å kunne håndtere bærekraftrelaterte problemstillinger, bør enkeltindividene bli bærekraftige «change-makers» (Rieckmann et al., 2017, s. 7). Dersom elevene skal kunne være i stand til å bli bærekraftige «change-makers», og bidra til å fremme en bærekraftig utvikling, kreves det spesielle verdier, kunnskaper, holdninger og egenskaper. I et samfunn hvor det konstant skjer radikale endringer på økonomisk, teknologisk, miljømessig og sosialt nivå, trenger enkeltindividene altså noen kompetanser – *bærekraftskompetanser* (s. 10). Disse skal gjøre elevene bedre i stand til å forstå den komplekse verden de lever i, og dermed bli bedre til å håndtere utfordringer som samfunnet til enhver tid står over. For at dette skal bli muligjort, kreves det samarbeid og handlinger for positive endringer. Bærekraftskompetanser representerer med andre ord «what sustainability citizens particularly need to deal with today's complex challenges» (s. 11). Disse kompetansene skal altså bidra til å fremme bærekraftig utvikling.

Som nevnt over kan bærekraftskompetanser og litterære kompetanser som utvikles gjennom litterære samtaler, overlappes hverandre (s. 1). Noen av de mest sentrale bærekraftskompetansene som trekkes fram er blant annet *systemforståelseskompentanse*, *fremtidstenkingskompetanse*, *normativ* og *kritisk kompetanse* (s. 10). Nettopp disse kompetansene har også vært relevante for oppgaven min. I det følgende vil jeg diskutere overlappingen av bærekraftskompetanser og litterære kompetanser i lys av artikkelen

Sustainable Literary Competence: Connecting: Literature Education to Education for Sustainability skrevet av Myren-Svelstad (2020). Bærekraftkompetansene vil først bli avklart, før jeg knytter dem til litterære kompetanser.

Systemforståelse handler generelt om ens evne til å kunne se ulike elementer på lokalt og globalt nivå i sammenheng. Problemene verden står over som samfunnsmessige, naturvitenskapelige og økonomiske går inn i hverandre (Sinnes, 2021, s. 61). I utviklingen av systemforståelseskompetansen er det da vesentlig at en opparbeider sine evner til å analysere og ikke minst «forstå kompleksiteten i problemstillinger» (s. 62). Dessuten skal en også kunne forstå og vurdere sammenhenger, se ting i lys av hverandre. Det er blitt påstått at evnene som introduseres i definisjonen av systemforståelseskompetansen kan kreve noen av evnene som nevnes under *performativ literacy* (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Det er altså en av de tre komponentene ved litterær kompetanse som Blau (2003, sitert i Myren-Svelstad, 2020) har presentert. *Performativ literacy* handler blant annet om at en har evnen til å ha en utholdende fokusert oppmerksomhet, ta risiko, samt vise toleranse for usikkerhet og for å gjøre feil.

I et bærekraftperspektiv handler fremtidstenking om evnen til å «kollektivt analysere, evaluere og produsere *bilder* som relateres til bærekraftige problemstillinger og bærekraftige problemløsnings rammeverk» (Wiek et al., 2011, s. 207-209). Dessuten innebærer fremtidstenkningskompetansen at man har evnen til å forstå og vurdere flere fremtider (ønskede, mulige, sannsynlige) og skape visjoner for fremtiden. Ikke minst handler fremtidstenking om å kunne vurdere og reflektere over konsekvenser ved ulike handlinger, anvende føre-var-prinsippet, og klare å håndtere endringer og risiko. Bærekraftkompetansen fremtidstenking kan være nært knyttet til elevenes evne til å fylle tekstens tomrom ved å etablere bilder/scenarier (hypoteser) ut ifra tekststrukturen (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). En konkret litterær kompetanse som kan passe inn her er elevenes *evne til å danne forestillingsverdener* (Hennig, 2017, s. 76). Det er en litterær kompetanse som dessuten innebærer at elevene bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten. Nettopp disse evnene er viktige i ens forståelse og meningsskaping i møte med en litterær tekst, og dermed er en av de mest sentrale delene ved litteraturlesing.

Videre innebærer den normative bærekraftkompetansen ens evne til å forstå og reflektere over ens underliggende normer og verdier (Rieckmann et al., 2017, s. 10). I tillegg innebærer den normative kompetansen å kunne «forhandle bærekraftverdier, prinsipper, og mål, i en kontekst av interessekonflikter og avveininger, usikker kunnskap og motsetninger (s. 10). Allikevel finnes det også et annet aspekt ved den normative kompetansen, nemlig *vurdering*.

Det sies blant annet at «methods and methodologies such as multi-criteria assessment and structured visioning» er en viktig del av den normative kompetansen (Wiek et al., 2011, s. 209). I dette tilfellet kan bærekraftkompetansen ha en tilknytning til den litterære kompetansen som understreker elevenes evne til å lese med innlevelse (Hennig, 2017, s. 76). Det vil altså si «å lese med *empati med fiktive personer* og med *åpenhet for ulike tenkemåter og kulturer*» (s. 76).

Til slutt defineres bærekraftkompetansen *kritisk tenkning* som evnen til å stille spørsmål ved praksiser, normer, og meninger, samt evnen til å reflektere over ens handlinger, verdier/perspektiv (Rieckmann et al., 2017, s. 10). Dette er nemlig en kompetanse som elevene vil ha behov for, for å være i stand til å vurdere hvilke bærekraftsinitiativer som er vesentlige/mulige i et stadig endrende samfunn (Sinnes, 2021, s. 61). Dessuten er den kompetansen viktig i forbindelse med elevenes vurdering av og det å gjøre seg en mening om informasjon som er tilgjengelig. Dette er noe som skal videre bidra til at elevene lever på en bærekraftig måte. En litterær kompetanse som kan knyttes til denne bærekraftkompetansen er *tekstuell literacy*. Det handler blant annet om ens evne til å fortolke og analysere en litterær tekst, samt evnen til å «lese verden» (s. 11). Gjennom tekstuell literacy vil elevenes øvelse på å tolke litterære tekster, åpne nye horisonter der elevene blir bedre i stand til å lese alle typer tekster. På denne måten vil de bedre kunne forstå den sosiale verdenen vi er omgitt av.

Avslutningsvis har jeg i dette kapittelet redegjort for begrepet litterære samtaler og diskutert dens viktighet. Dette både generelt, men også mer spesifikt knyttet til utviklingen av bærekraftkompetanser som er vesentlige for å fremme bærekraftig utvikling. Videre har jeg sett på rammens betydning og innvirkning på elevenes leserespons, opplevelser og det som ellers kommer fram i deres samtaler. Forskjellen mellom elevstyrte og lærerinvolverte samtaler ble også diskutert. Elevstyrte samtaler er utvilsomt et mål med litterære samtaler, men lærerens involvering viser seg heller ikke å ha en negativ innvirkning på elevenes læringsutbytte og utvikling av kompetanser. Med utgangspunkt i dette ble også lærerens ulike roller presentert og gjort rede for. Til slutt har jeg greid ut om hva de ulike bærekraftkompetansene innebærer, samt om hvordan de og litterære kompetanser overlapper hverandre.

4. Bildeboka «Sølvmånen»

I dette kapittelet vil jeg presentere bildeboka som ble valgt til og brukt i forskningsprosjektet, hvor jeg først gjengir handlingen. Dette er noe jeg gjør, fordi analysen av elevenes samtaler kommer til å ha boka som utgangspunkt. Deretter argumenterer jeg for bildebokens relevans knyttet til bærekraftig utvikling i litteraturundervisningen.

Boka «Sølvmånen» (Horndal, 2015) handler kort fortalt om en ung jente som gjeter reinflokken sin alene på kvelden – noe som viste seg å være farlig for henne. Trollet Stallo dukker plutselig opp og bortfører henne. Han tar med seg både jenta og reinflokken og fører dem til gammen sin. Grunnen til at han bortfører jenta er at han trenger en kone til en av sønnene sine. Jenta har to valg: enten gifter hun seg med en av Stallos sønner eller blir hun spist. Allikevel fins det håp. Far kjenner nemlig igjen «Sølvmånen» - den ser han mens han er ut i vannet og fisker. Han er visst langt vekk fra jenta, og vil umiddelbart hjelpe og redde henne.

Men hva symboliserer «sølvmånen» i denne historien? Etter å ha lest boka kan en forstå at «sølvmånen» representerer trollet Stallo ikledd ei kofte som skinner som om den er lagt av stål. Når jenta ser at månen begynner å forsvinne og en skygge kommer nærmere og nærmere, kommer hun nemlig på noe som bestemora hadde fortalt henne. Hun hadde nemlig advart jenta om at Stallo ikke sover når sølvmånen skinner. Det er for sent å gjøre noe med dette, men hennes eneste håp er faren og brødrene. Nå som far har skjønt hvem det er som kommer imot, skynder han seg og går til gammen der sønnene er. Han tar med seg den modigste av de tre sønnene og går raskt av gårde for å finne jenta. Jenta på sin side gjør familiens leteaksjon enklere ved å legge igjen spor etter seg som kan lede dem til henne.

I boka er det ellers en del hendelser som finner sted underveis og detaljer som kan være interessante å oppdage og som kan ha betydning for historien i sin helhet. Reisen er spennende, og spenningsnivået topper seg i det far og bror kommer fram der jenta befinner seg. Ikke minst blir spenningen høyner når de prøver å redde henne. Skal hun klare seg? Heldigvis dominerer viljestyrken hos både jenta, faren og broren, slik at hun til slutt klarer å befri seg fra Stallo og hans familie. I det neste avsnittet vil jeg diskutere bokas bærekraftrelevans.

4.1 «Sølvmånen» i lys av bærekraftig utvikling

Hvordan kan altså denne boka ha bærekraftrelevans? Et aspekt som kommer tydelig fram i boka er det kulturelle, hvor den samiske kulturen blir synliggjort (Stokke, 2020). Under bærekraftsmålet 4, blir det kulturelle aspektet også framhevet. I et av delmålene står det nemlig at elever og studenter skal gjennom utdanning i bærekraftig utvikling blant annet lære å verdsette det kulturelle mangfoldet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 20-21). Disse er nemlig noen av kompetansene som er viktig å utvikle for å fremme av en bærekraftig utvikling.

Verdsettingen av det kulturelle mangfoldet og innsikten i andre menneskers kultur, livssituasjon og utfordringer er noe som blir understreket også under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Denne kompetansen skal elevene kunne utvikle gjennom kritisk lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. I denne sammenhengen kan det være relevant og aktuelt å eksempelvis bruke samisk litteratur, slik som «Sølvmånen», som kan gi elevene innsikt i samisk kultur og levemåte. Dersom elevene lærer å verdsette det kulturelle mangfoldet og utvikler respekt for andre gjennom litteratur, vil det kanskje kunne føre til elevenes oppnåelse av et sentralt bærekraftsmål. Det målet handler nemlig om fred og rettferdighet, og om å skape et samfunn som tar hensyn og vare på alle uten å være urettferdige mot dem (FN-sambandet, 2022b).

Det demokratiske/sosiale aspektet i bærekraftig utvikling er ikke det eneste en kan få gjennom «Sølvmånen». Et annet aspekt som kommer nokså tydelig fra i denne boka er nemlig det miljømessige. Dette aspektet er minst like viktig som sosiale forhold, ettersom elevene både skal tilegne seg kunnskap om og utvikle respekt for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Miljøbevissthet er blant annet et av elementene som vektlegges i elevenes opplæring. «Sølvmånen» er en bok som egner seg godt både med tanke på det sosiale og miljømessige aspektet ved bærekraftig utvikling. Hva angår det sosiale/demokratiske aspektet, blir det i boka vist elementer som er en del av den samiske kulturen og levemåten. Det kan være elementer som for eksempel en *gamme* (samisk hustype med jordvegger), kofter som symboliserer det samiske, reinsdyr som blir gjett, blader som minner om duodji (samisk hånd- og kunstverk), og kulturelle/religiøse symboler som ikke er så synlige for leseren (Stokke, 2020, s. 2-10).

Når det, derimot, gjelder det miljømessige aspektet i boka, har forfatteren gitt naturen en nokså stor plass på nesten alle sidene i boka (s. 9). Det skal nemlig mye skal til for ikke å

legge merke til det. Planter og dyr er framhevet av det nordiske landskapets tause tilstedeværelse – noe som resulterer i at bokas karakterer gis betydelig mindre plass. Til tross for at dyrene er til stedet i illustrasjonene, blir de allikevel ikke eksplisitt nevnt i teksten. Noe som gjør at vi ikke vet hvilken rolle de egentlig har i denne historien. De kan for eksempel være alt fra bare seere, til å symbolisere en slags trøst og støtte for menneskene når de går gjennom ulike vanskelige situasjoner slik som i denne boka. Dette er ting som elever kan tolke på ulike måter, og som uansett gir noen muligheter for å bruke fantasien og tenke over ulike muligheter. På tross av menneskenes begrenset plass i boka, blir samefolket i «Sølvmånen» presentert som en del av naturen, og naturen som en del av samefolkets kultur (s. 6). For eksempel kan faktumet at duodji-bladene er plassert foran faktiske blader i boka symbolisere at samisk liv og kultur er en integrert del av naturen. Dessuten presenterer boka dyr og mennesker på en måte som viser at de har et harmonisk forhold i naturen (s. 5).

Selv om mye av bokas innhold angår urfolkets og samefolkets kultur, inkludert deres forhold til natur, handler den også om sameksisteringen av ulike arter, og livet på jorda. Bokas ikonotekst berører også komplekse saker som for eksempel menneskenes, plantenes og dyrenes rolle i naturen (s. 10-11). Vanligvis er det menneskene som har hovedrollen i fortellinger, men slik er det ikke i «Sølvmånen». Menneskenes hovedrolle er nemlig blitt reversert av bildene, slik at natur og kultur har i stor grad fått hovedrollen i boka.

Kompleksiteten av menneske-natur-forholdet blir altså framhevet og gjenspeilet i samspillet mellom *ord* og *bilder*. Avslutningsvis har «Sølvmånen» mye kunnskap, innsyn og refleksjoner å by på - spesielt gjennom dens kombinasjon av «tradisjon og innovasjon på fascinerende måter» (s. 10). Gjennom bokas vektlegging av det miljømessige og det sosiale/demokratiske aspektet, kan vi altså se hvordan den kan ha en bærekraftsrelevans, og dermed være viktig i utdanningen for bærekraftig utvikling.

5. Metode og metodiske overveielser

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og diskutere ulike metoder som ble brukt og metodiske valg som ble tatt i forbindelse med gjennomføringen av forskningsprosjektet. Dette kapittelet er inndelt i syv delkapitler. I det første delkapittel vil jeg gjøre rede for design-basert forskning og hvorfor nettopp denne typen forskning har vært relevant for oppgaven min. Dette delkapittelet etterfølges av det andre delkapittelet, hvor jeg vil presentere utvalget (informantene) og si noe om informantenes bakgrunn knyttet til litterære samtaler. Dessuten

skal jeg begrunne mitt valg av disse informantene. I det tredje delkapittelet vil jeg introdusere det pedagogiske designet (undervisningsopplegget) som ble utarbeidet i forkant av forskningsprosjektet. De litteraturredidaktiske valgene i designet ble tatt basert på relevant teori, noe som også vil komme fram i tredje delkapittel. Videre vil jeg i fjerde delkapittel redegjøre for forberedelser, og øvelser som måtte til før gjennomføringen av det planlagte designet, samt erfaringer som ble gjort knyttet til disse. Det femte delkapittelet vil blant annet handle om datainnsamlingsmetoder som observasjon og lydopptak som blir brukt i denne oppgaven, der jeg skriver om fordelene og ulempene ved disse. I neste delkapittel vil jeg greie ut om gruppeinndeling og gruppenavn, samt hvordan utvelgelsen av to spesifikke samtaler skjedde. Det åttende delkapittelet vil handle om transkripsjon, fordelene og ulempene som medfølger, og hvordan den er blitt brukt i det nærmere arbeidet med de litterære samtaler. Neste delkapittel vil bestå i prosessen med kondensering, kategorisering og koding, og redegjørelsen av valg som er tatt i den forbindelse. Det siste delkapittelet vil bestå av en redegjørelse av forskningsetiske vurderinger, og hvordan de ble tatt hensyn til i mitt forskningsprosjekt.

5.1 Design-basert forskning

Ved å ta utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål kan man finne den forskningsmetoden som egner seg best. I en design-basert forskning er utarbeidelsen av et slikt pedagogisk materiell, en viktig del av forskningen (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 22). Dessuten kan slike utprøvinger av dette pedagogiske materialet føre til utvikling av teori som gir bedre undervisning og læringsutbytte. Akkurat denne typen forskning er relevant i denne oppgaven, ettersom det ble utarbeidet et undervisningsopplegg med metoder knyttet til litteraturundervisning og litterære samtaler om en bok. Noe som altså spilte en sentral rolle i forskningen.

Generelt er en design-basert forskning en av flere forskningskategorier som kommer under intervensjonsforskning – en type forskning som har til hensikt å føre til endringer gjennom intervensjoner (Postholm & Smith, 2017, s. 73). I motsetning til andre typer intervensjonsforskning, tar design-basert forskning «sikte på å utvikle empirisk forankrede teorier om læreprosesser, undervisningsopplegg og læremidler» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 22). For å illustrere er hensikten med design-basert forskning å utvikle nye teorier som skal kunne gi best mulig læringsutbytte for elevene, eksempelvis gjennom utprøving og anvendelse av allerede eksisterende metoder.

At innholdet og tilnærmingene i designet kan justeres etter hvert som en finner ut at ideene ikke er like relevante/aktuelle som en hadde sett for seg, er en stor fordel (Bakker & van Eerde, 2014, s. 430). Justeringene kan forekomme før eller etter endt undervisning, hvor en reflekterer over læring og det som ble observert i klasserommet (s. 438). Noe som vi også gjorde under forskningsprosjektet, både før og etter endt undervisning. Det ga oss blant annet muligheten til å gjøre forbedringer og tilpasninger som både dekket elevenes behov, men som også gjorde at elevene fikk større utbytte av litteraturundervisningen. Kanselaar (1993, referert i Bakker & van Eerde, 2014) støtter dette ved å argumentere for at «any good educational research has prospective and reflective components», hvor det å ha noen hypoteser på forhånd, og reflektere over resultatene i etterkant er god «educational research» (s. 438). Ett av formålene med design-basert forskning er nettopp «to develop theories about learning and the means that are designed to support that learning» (Bakker & van Eerde, 2014, s. 437).

Hva angår innholdet i designet og litteraturdidaktiske valg som ble tatt, ble dette vurdert med utgangspunkt i teori og tidligere forskning som finnes rundt gjennomføringen av litterære samtaler. Nettopp bruk av teori til planlegging og anvendelse av denne i praksis står sentralt i design-basert forskning. For å illustrere skriver Bakker og van Eerde (2014, s. 430) at designprosess, utprøving av og utvikling av teori, er sammenvevd i en intervensjon. Det ligger nemlig i design-basert forskningens egenart å kunne overføre og anvende teori i praksis (s. 438). Dette er, videre, noe som ga oss gode muligheter for læring, ny kunnskap og refleksjoner rundt teorier som finnes fra før.

Når det gjelder forskerens rolle i en design-basert forskning, kan vedkommende både velge å ta del i planleggingsprosessen og forskningen generelt, og samtidig være en observatør (s. 435). Denne forskningstypen egnet seg godt til mitt tilfelle, ettersom jeg var en del av planleggingsprosessen - til dels av undervisningen i situasjoner der det var behov for avklaring og for å støtte læreren, og jeg var – ikke minst – en observatør.

5.2 Utvalget

Under arbeidet mitt med denne oppgaven, hadde jeg gleden av å jobbe på en skole hvor jeg ba om og fikk tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet mitt. En av flere positive sider med å gjennomføre et forskningsprosjekt i en skole man selv jobber på, er at man både

kjenner de ansatte og flere av elevene. Akkurat dette faktumet gjorde min adgang til forskningsfeltet lettere og mer tidsbesparende.

Som vikar har jeg hatt fordelene av å undervise i flere klasser og av og til flere ganger. Dette var noe som bidro til at jeg fikk dannet meg et bilde av elevene jeg kjenner, og dermed også av aktuelle klasser for mitt forskningsprosjekt. Før utvelgelse av klassetrinn ble det tatt noen overveielser. Selv hadde jeg ikke noen spesifikke preferanser angående klassetrinn, for man kan nok få mange interessante resultater ut av en studie uansett klassetrinn. Ifølge Certo et al. (2010) er alle elever på tvers av trinn, alder, og evner, kapable til å delta i og gjennomføre litterære samtaler (s. 254-256). Tilpassingen og lærerens støtte vil allikevel variere noe fra klasse til klasse. Siden heller ikke bokvalget la opp til noen begrensninger i forhold til målgruppe, var de interesserte lærernes undervisningstrinn en gjenstående faktor. Til min fordel fant jeg til slutt en lærer som har et stort engasjement for litteratur og underviser elevene i nettopp dette. Hun virket interessert i oppgaven min og var mer enn villig til å bidra i planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet. Elevenes kontaktlærer var også med på laget og bidro så mye som mulig, stilte alltid opp og var til stede gjennom hele forskningsprosjektets løp. Jeg var heldig som hadde de to engasjerte lærerne på min side under hele denne prosessen.

Faktumet at jeg både har kjennskap til lærerne og elevene kunne medføre flere fordeler, men en bør allikevel ikke utelukke utfordringene som kan oppstå ved et slikt valg. Et bekvemmelighetsutvalg – altså et utvalg som kan være bekvemt å gjøre, slik jeg har gjort, er noe som kan føre til noen potensielle avvik (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 39). En måte dette kunne skje på er blant annet dersom informantene var mer opptatt av å bidra til min forskning enn noen andre informanter kanskje ville være (s. 40). Informantene jeg kjenner kunne videre gi andre data og funn enn hva andre informanter jeg ikke kjenner hadde gitt. Noen faktorer som særlig kan påvirke data og funn er, eksempelvis, informantenes gode relasjon til forskeren, positivitet overfor prosjektet, og faktumet at de fra før kan noe om prosjektet.

For å unngå at ovennevnte faktorer fører til avvik, vil det i en slik sammenheng være av stor betydning å tydeliggjøre informantenes frivillige deltakelse. De skal altså informeres om at de på ingen måte er forpliktet til å delta, samt at de til enhver tid kan trekke seg tilbake. Det finnes en antakelse om at det er de forskeren kjenner som gjerne kan føle seg presset til å si «ja» til deltakelse. Noe som skjer ettersom de muligens tenker at nekting kan på et senere tidspunkt påvirke deres forhold. Tydeliggjøring av informantenes rettigheter knyttet til

deltakelse var noe som jeg også vektla. Altså var jeg både opptatt av at de skulle få oppfylt rettighetene sine, og at de skulle få oppleve respekt for valget sitt. På tross av de ovennevnte utfordringene «er det mye forskning av høy kvalitet som baserer seg på bekvemmelig utvalg» (s. 41). Med andre ord kan en få nokså mye bra ut av forskning som tar utgangspunkt i et bekvemmelig utvalg.

Når det gjelder de to lærerne jeg skulle samarbeide med, viste det seg å være lærere på 4. trinn. Dette var videre noe som egnet seg godt til dette forskningsprosjektet ettersom elevene ikke er for små og heller ikke for store. Det som er interessant med elever på 4. trinn er at de befinner seg i en slags overgangsfase der de nærmer seg mellomtrinnet. Da er utviklingen deres «ofte påfallende, både når det gjelder modning og skolering» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 56). Derfor tenkte jeg at det ville vært interessant å finne ut hvordan elevene i den overgangsfasen responderer på litterære samtaler, bokvalg og annet i litteraturundervisningen. En annen fordel med elever på 4. trinn er at de evner å gjennomføre elevstyrte litterære samtaler (Certo et al., 2010, s. 254). Noe som var en avgjørende faktor for gjennomføringen av dette prosjektet.

Dessuten har forskning vist at fjerdeklassinger er bedre i stand til å løse sosiokognitive konflikter i elevstyrte samtaler enn i lærerstyrte kontekster (Almasi, 1995, s. 315-327). Slike konflikter kan blant annet dreie seg om konflikter med seg selv, i møte med andre eller i møte med teksten. Dette er noe som indikerer elevenes evne til å være mer selvstendige på 4. trinn enn på lavere trinn. Allikevel hadde elevene som deltok i dette forskningsprosjektet ikke noe erfaring med elevstyrte litterære samtaler fra før. Det betydde at elevene hadde behov for flere runder med litterære samtaler der de lærte om og øvde på nettopp det å gjennomføre en litterær samtale.

5.3 Designet

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for de ulike litteraturdidaktiske valgene vi tok i forkant av og i forbindelse med gjennomføringen av forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt ble disse litteraturdidaktiske valgene tatt med utgangspunkt i relevant teori. Elementer som blant annet utvelgelse av kompetansemål, prosjektets innledning og valg av rammesetting, valg av bildebok, høytlesing, litterære sirkler og leseroller, vil bli nærmere diskutert.

5.3.1 Utvelgelse av kompetansemål

Før designet ble etablert forsøkte jeg å finne kompetansemål som var relevante for forskningsprosjektet. Å ta i bruk læreplanen er først og fremst viktig med tanke på at det er lærernes viktigste verktøy i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (Heie, 2019). For det andre består læreplanen av kompetansemål som elevene kan forventes å oppnå. Noe som er viktig for at de skal kunne delta og orientere seg «i et samfunn med en kultur som blir stadig mer sammensatt og kompleks» (Hennig, 2017, s. 65). I letingen etter de relevante kompetansemålene fant jeg ut at det ikke nevnes noe eksplisitt om bærekraftig utvikling i kompetansemålene etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Allikevel ser vi i læreplanens overordnede del at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema som skal inngå i alle fag. Det skal videre gi elevene mulighet til «å utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Da betyr det at læreren selv får ansvar for å finne måter å inkludere dette temaet i norskundervisningen på. Siden forskningsprosjektet gikk ut på litteraturundervisning forsøkte jeg å finne kompetansemål som kunne knyttes til nettopp det.

Til slutt var det tre mål som så ut til å være mest aktuelle - spesielt med tanke på litterære samtaler. Det er «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven», «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» og «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Selv om disse kompetansemålene ikke høres ut som de kan ha relevans for bærekraftig utvikling kan de likevel ha det. Vi ser hvordan dette kommer til uttrykk i analyse- og drøftedelen.

5.3.2 Prosjektets innledning og type rammesetting

Et spørsmål vi var opptatt av i planleggingen og utarbeidelsen av designet, var hvordan vi skulle innlede prosjektet. Skulle vi altså si noe om bærekraftig utvikling før arbeidet med boka eller skulle vi la være å nevne det? I denne sammenhengen er det relevant å si noe om lærerens valg av rammesetting.

For, som tidligere nevnt, kan rammesettingen være av stor betydning når det gjelder måter elevene handler og lærer på i undervisningen. Hansen (2011) skiller mellom to typer rammesetting: høy og lav, alt etter hvor åpne eller lukkede oppgaver elevene gis er (s. 3).

Dersom læreren har til hensikt å lede elevene inn i en bestemt faglig retning der det kun godtas en type svar, og der læreren har et syn på noe som han/hun ønsker å videreføre til elevene, så har man da en såkalt *høy* rammesetting. I motsetning til *høy* rammesetting, handler *lav* rammesetting om at læreren er åpen for flere elevsvar, samt at det ikke er noen klare forventninger til svar og heller ikke noe ønske om å lede elevene inn i en spesifikk faglig retning.

En *lav* rammesetting var også noe vi valgte fremfor *høy*, der vi lot være å nevne og diskutere bærekraftig utvikling i forkant av samtalene. Dette var noe vi gjorde bevisst. Slik som Hansen (2011) også sier, ville en *høy* rammesetting der vi forklarte og diskuterte bærekraftig utvikling i forkant av hovedaktiviteten, kunne påvirke samtalenes utvikling. Altså ville en *høy* rammesetting kunne styre samtalenes innhold, noe vi ikke ønsket skulle skje. Jeg og læreren ville se hva elevene tok opp og vektla i samtalene, og hvordan samtalene utviklet seg når de foregikk på en genuin måte. Vi ville nemlig ikke at elevene skulle ha noen forutinntatte meninger som kunne videre påvirke samtalenes innhold. Allikevel kan det, som nevnt i kapittel 3, være en fordel å introdusere noen begreper eller informasjon i forkant av lesingen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 219). Dette for å redusere sjansen for at det oppstår misforståelser hos elevene og for å unngå opplevelsen av motstand i møte med teksten. Noen opplysninger kan også virke som en slags aktivering av tankeprosesser, noe vi også ønsket skulle skje. Læreren har derfor på en implisitt måte aktivert elevenes *begrepskjemaer* i førlesingsfasen – altså aktiverte elevenes erfaringer og kunnskaper knyttet til det samiske (Drangeid, 2014, s. 65-66).

Selv om bærekraftig utvikling ikke ble diskutert i forkant av litteraturlesingen og -samtalene, valgte jeg allikevel å si noe om det til slutt. På denne måten kunne elevene få se helheten og meningen bak samtalene. Jeg ønsket at dette prosjektet skulle gi mening til slutt, men ikke fra begynnelsen av, og dette valget tok jeg av to grunner. Den ene grunnen var at jeg ville vekke elevenes interesse og nysgjerrighet, og den andre var at jeg ville prøve ut bottom-up metoden i litteraturundervisningssammenheng. I motsetning til top-down metoden, får ikke elevene gjennom bottom-up metoden kunnskapen eksplisitt fortalt (Sun et al., 2001, s. 206). I top-down metoden blir elevene først lært noe eksplisitt av læreren, før de så praktiserer og gjenproduserer det. En ulempe med den læringsmetoden er at elevene ikke tar del i læringsprosessen selv, men de får kunnskapen «levert».

Bottom-up metoden, derimot, gir elevene muligheten til å lære og gjennomføre ulike oppgaver uten å måtte få stor mengde med eksplisitt læring og regler på forhånd (s. 207).

Dessuten hevdes det at «procedural knowledge is not *always* preceded by declarative knowledge in human learning, and show that declarative and procedural learning are not necessarily correlated» (Nissen & Bullemer, 1987; Willingham et al., 1989, referert i Sun et al., 2001, s. 207). Til slutt handler bottom-up om at læringen går fra det implisitte til det eksplisitte (Sun & Zhang, 2004, s. 63), hvor en kanskje også går fra detaljene til helheten og hensikten med noe. I dette tilfellet gikk vi fra å jobbe med noe konkret – litterære samtaler om bildebok, til å gå over til det store temaet som er bærekraftig utvikling. Litteraturundervisningen er altså en liten del av en helhet.

5.3.3 Valg av bildebok

Når det gjelder bokvalg ble det i forkant av forskningsprosjektet bestemt at boka «Sølvmånen» av Sissel Horndal (2015) skulle bli brukt til den endelige (hoved)intervensjonen. Hvorfor har vi valgt en bildebok for elevene, og hvorfor har ikke elevene fått velge selv?

Generelt har Daniels (2002, s. 18) og Hennig (2017, s. 129-130) framhevet viktigheten av å la elevene selv velge bøker de ønsker å lese. Disse skal videre danne et utgangspunkt for elevenes litterære samtaler. Et slikt forslag bunner i elevenes økte motivasjon og engasjement rundt litteraturlesing og diskusjoner rundt den, spesielt når de selv kan velge (Hennig, 2017, s. 129-130). På den andre siden vil den friheten i forbindelse med bokvalg kunne medføre noen dilemmaer. For å illustrere har noen elever en tendens til å velge enkle og lettlesete bøker, eller velge bøker som de kjenner til og vet hvordan de skal leses. Dersom vi alltid lar elevene velge selv, er det ikke sikkert de møter et stort repertoar av bøker. Da kan dette føre til at de leser lite variert litteratur. Dette kan igjen påvirke elevenes litterære engasjement, ettersom de vil få nokså få utfordringer å forholde seg knyttet til litteraturlesing. Lærerens støtte og hjelp vil her være av stor betydning.

På tross av anbefalingen om å la elevene velge litterære tekster selv, var det i dette tilfellet jeg og læreren til elevene som valgte en bildebok for elevene. Det var noe vi kom fram til av tre grunner: a) ønsket om å gi elevene en felles opplevelse gjennom høytlesing av bildeboka, b) bildebokens unike muligheter, og c) «Sølvmånen» (Horndal, 2015) sine kvaliteter spesielt knyttet til bærekraftig utvikling. Det å lese en felles bok, beror på ønsket om å gi elevene en felles opplevelse. Ifølge Mitchell (2017) er dette et «godt utgangspunkt for en samtale». Det var nettopp det elevene skulle ha etter høytlesingen.

Når det gjelder bildeboken, er en av dens unike sider at den består av både tekst og bilder. Spesielt er de to modalitetene til sammen like avgjørende for ens tolkning, forståelse og erfaring av bokas innhold – noe som igjen vil variere fra leser til leser (Bintz & Ciecierski-Madara, 2022, s. 23). Altså vil den enkelte leseren tolke kombinasjonen av ting, bilder og situasjoner på ulike måter nettopp på grunn av den unike kompleksiteten som finnes mellom modalitetene. Dermed kan bildebøker være et godt utgangspunkt for samtaler.

En annen ting som er spesiell med bildebøker er at bildene i dem kan ha ulike funksjoner. For eksempel kan de enten samsvare med tekstens innhold, fortelle leseren noe annet enn det teksten sier, eller utvide og framheve elementer/meninger som vises i teksten. Dessuten finnes det illustrasjoner som tekst aldri kan beskrive, og omvendt. Slike muligheter får en kanskje ikke i bildeløse bøker, selv om det er andre sider ved bildeløse bøker som er gode.

5.3.4 Høytlesing

Når det gjelder introduseringen av boka og hvilken type lesing elevene skulle ha, kom vi fram til to ting. Det ene var at vi burde presentere boka på en måte som skapte nysgjerrighet og engasjement hos elevene og det andre var at vi skulle bruke høytlesing. To ting som også Pennac (1999, referert i Hennig, 2017, s. 66) betoner og synes er viktig.

Høytlesing ble valgt for dette forskningsprosjektet siden a) det er motiverende for flere av elevene å bli lest for, b) elevene som ikke er i stand til å lese på egenhånd blir inkludert, c) opplevelsesaspektet blir aktivisert i et fellesskap, og d) det skapes «en nærhetssituasjon som er givende for alle parter» (s. 115). Hva angår bøkene vi valgte, ga de oss inntrykk av at de kunne være spennende og interessevekkende for elevene. Uansett om bøkene faktisk var spennende for elevene, ble boka presentert og omtalt som noe mystisk, og til og med litt skummelt for å vekke deres interesse. Elevene fikk se på bokomslaget og undret seg over hva som egentlig var greia med «Sølvmånen» og hva illustrasjonen viste.

Dersom elevene allikevel ikke klarer å identifisere seg med karakterer eller situasjoner i de bøkene læreren velger, kan læreren i det minste påvirke elevenes tanker om bøkene på andre måter. Ifølge Hennig (2017) vil lærerens holdning til lesing kunne ha innvirkning på elevenes litteraturopplevelse (s. 114). En lærer kan blant annet skape engasjement og entusiasme hos elevene gjennom selv å være entusiastisk overfor lesing. Ikke minst kan læreren skape engasjement og ved å synliggjøre sin leseglede for elevene – for det er nemlig smittsomt. Entusiasme og leseglede kan i tillegg vises gjennom lærerens variasjon av stemmebruk alt

etter hendelsene i boka, noe som kan forsterke elevenes opplevelse av litteraturen. Akkurat dette var også noe vi var bevisste på og vektla i dette forskningsprosjektet. Altså lese med innlevelse og variert.

5.4 Forberedelser, øvelser og erfaringer

Som tidligere nevnt hadde elevene ikke erfaring med litterære samtaler. For å kunne bli fortrolige med denne samtaleformen, hadde elevene behov for flere øvelser. Dette understrekes når Eriksen og Hennig (2021) sier at «litterære samtaler er en grunnleggende dialogisk undervisningsform som bryter med klasserommets mest etablerte muntlige kommunikasjonsformer, der læreren er den som vanligvis sier absolutt mest» (s. 15). Dette var noe til og med vi kunne observere hos elevene – denne undervisningsformen virket nemlig uvant og ny. Det ble observert at det var en del usikkerhet rundt denne undervisningsformen, i hvert fall den første gangen. Av den grunn hadde elevene godt av å få flere anledninger til øving. Elevenes tilvenning til denne samtale- og undervisningsformen, var også viktig for innhenting av et solid datamateriale som jeg kunne ta utgangspunkt i og bruke i oppgaven min. Elevenes mestring av litterære samtaler var nemlig en avgjørende faktor for forskningens utvikling og videre for det innsamlede datamaterialet.

5.4.1 «Verden sa ja» og «Hvorfor er jeg her?»

Boken som skulle bli brukt i den endelige intervusjonen var «Sølvmånen», men ettersom elevene hadde behov for å tilvenne seg til den nye samtaleformen trengtes det noen andre bøker. Til slutt valgte vi «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) og «Hvorfor er jeg her?» (Ørbeck-Nilssen & Düzakin, 2014) som har en bærekraftrelevans. Disse brukte vi til høytlesing og deretter til de litterære samtalerne. I utgangspunktet kunne vi velge hvilke som helst bøker til dette. Allikevel kom jeg og læreren fram til at det kunne være en god ide og ikke minst en fordel å benytte oss av bøker som har en bærekraftrelevans. Det var noe vi konkluderte med både med tanke på forskningsprosjektets tema og at det sannsynligvis ville gitt mer mening til slutt når vi skulle se på prosjektets helhet.

«Verden sa ja» er en interessant bok som tar leseren med på en menneskeevolusjons-reise, der forfatteren i starten sier noe om hvordan verden ble til. Videre sier forfatteren noe om hvordan vi fra dyr begynte litt etter litt å bli til mennesker. Boka handler altså om menneskenes konstante trang og behov for stadig å finne på nye måter å dekke egne behov og

overleve på. Det fører videre til en nærmest overdreven etablering og produsering av nye ting som er bare til fordel for menneskene. Men selv om det på et tidspunkt menneskenes materielle behov ble overdekket, understreker Nyhus (2018) at menneskene aldri fikk og får nok. Hvilket videre resulterer i at jordkloden påføres skade.

En fordel med å bruke denne boken er at elevene kan bli bevisste på menneskenes innvirkning på klimaendringene og forandringer i naturen. Det kan blant annet være CO2 utslipp fra biler og fabrikker, naturkatastrofer, og konsekvensene som klimaendringer kan ha for ulike dyrearter som er avhengige av naturen. Ulempen med bruken av denne boka var allikevel lengden på den – nemlig virket elevene trøtte etter å ha lest boka i en stund. Samtidig er det ikke helt uten grunn at boka er lang. Den er altså knyttet til hele fem bærekraftsmål, nemlig mål 12 *Ansvarlig forbruk og produksjon*, 13 *Stoppe klimaendringene*, 14 *Liv under vann*, 15 *Liv på land* og til slutt 17 *samarbeid for å nå målene* (FN-sambandet, 2021a).

Da vi fant ut at «Verden sa ja» var en relativt lang bok for elevene, prøvde vi å finne en bok som var kortere. Da fant vi «Hvorfor er jeg her» (Ørbeck-Nilssen & Düzakin, 2014). I bærekraftsbiblioteket faller denne boka inn under bærekraftsmål 10 som handler om mindre forskjell på fattige og rike (FN-sambandet, 2022a). Boka er nokså lettlest og med lite tekst, noe som gjør boka lettere litterært og faglig tilgjengelig for barn. Boka handler ellers om en gutt som lurer på hvorfor han befinner seg akkurat der han er nå, og hvorfor ikke en annen plass. En kan nok si at boka har et etisk og filosofisk preg. En kan se dette når gutten prøver å forestille seg hvordan det hadde vært, dersom han befant seg på ulike steder, der folk ikke har like gode levekår som han.

Gutten i boka er eksemplarisk i den forstand at han viser oss en bærekraftig tenkemåte, der han prøver å sette seg inn i andres levemåter og situasjoner. Han tar oss med gjennom en eventyrlig og lærerik reise der det skildres både steder og mennesker som lever under fattigere forhold. Han viser altså empati, medfølelse og forståelse overfor andre mennesker, nettopp gjennom hans forsøk på å forstå og se for seg hvordan det ville vært å være en annen/på en annen plass.

5.4.2 Lydopptak og samtaler

Den første intervensjonen var en slags forberedende øvelse, da elevene verken var fortrolige med litterære samtaler, eller lydopptak av denne samtaleformen. Dette var noe vi også kunne observere i den aller første intervensjonen.

Etter å ha observert elevene under forskningsprosjektets innledende fase, fant jeg ut at elevene viste en tendens til å ha mer konstruerte samtaler der de leste opp notatene sine etter tur og ikke hadde det som Hennig (2019b) kaller for «genuine» samtaler (s. 214). Av den grunn så vi et behov for flere forberedende øvelser der elevene kunne bli mer komfortable med litterære samtaler, og spesielt lydopptak gjennom opptaksenhet. Spesielt opptaksenheten utgjorde den viktigste distraheringsfaktoren i samtaler. Dette var et viktig tiltak både for elevenes læringsutbytte, men også for det senere datamaterialet som jeg skulle benytte i denne masteroppgaven.

For å forbedre situasjonen forsøkte vi å understreke at opptaksenheten ikke var en viktig del av samtalerne. I tillegg presiserte vi at den kun skulle bli brukt som en måte for å lettere lytte til samtalerne på, da det ellers var umulig å få med seg alt på samme tid. Elevene ble gang på gang påminnet om at enheten skulle ligge urørt i midten av sirkelen og at ingen skulle stoppe, slette lydfiler eller drive med den. Det ble også presisert at samtalerne ikke trengte å være feilfrie og «perfekte», ettersom det ikke var det som var hensikten med dem. Noen eksempler fra elevenes virkelighet ble gitt for å framheve at elevene skulle prøve å samtale på en vanlig måte. Et eksempel som ble gitt var at elevene skulle ha en samtale slik de gjør i friminuttet, og at de bør prøve å overse faktumet at det finnes noe som tar opp det de sier.

Etter flere påminnelser så elevene ut til å klare å holde fokuset vekk fra opptaksenheten og heller konsentrere seg om samtalen. Elevene fikk øve på både å gjennomføre samtaler og konsentrere seg om disse i stedet for å distrahere seg – noe de faktisk mestret gjennom regelmessig og systematisk arbeid med opptak av litterære samtaler.

5.4.3 Litterære sirkler og leseroller

Mens læreren leste høyt, ble jeg og læreren enig om at elevene skulle få en lesebestilling. Lesebestillingen besto i notattaking og/eller nedskrivning av spørsmål i tilfeller der de lurte på og undret seg over noe (Hennig & Eriksen, 2021, s. 64). Denne lesebestillingen var ment å fungere som en slags igangsetter for samtalerne, ettersom elevene, som tidligere nevnt, ikke hadde noe erfaring med litterære samtaler. Dessuten ble det bestemt at elevene skulle få noen leseroller som var nyttige for de litterære sirklene som skulle finne sted i etterkant av høytlesingen.

Litterære sirkler blir ifølge Guanio-Uluru (2019) definert som en form for elevstyrt samarbeidslæring hvor elevene får muligheten til å være selvstendige i gjennomføringen av

litterære samtaler (s. 8). Elevene blir inndelt i grupper for å samtale om litterære tekster på betingelse av at de først har forberedt noen punkter/notater knyttet til deres egen tildelte leserolle. Disse leserollene skal bidra til at elevene har noe si og bidra med i samtalene, samt gjøre det relativt enklere å sette i gang en samtale. Leserollene skal være et midlertidig og igangsettende hjelpemiddel i gjennomføringen av samtalene, fram til elevene føler seg klar for å ha samtaler uten noen form for støtte (Daniels, 2002, s. 99). Dette er også blant annet grunnen til at denne metoden ble valgt i dette forskningsprosjektet. Hensikten var altså at elevene skulle etter hvert gjennomføre samtaler, selvstendig. En annen grunn er at det er en effektiv måte å kombinere læring gjennom samhandling og kvalitetssamtaler og ikke minst gjøre alt dette selvstendig i grupper (Guanio-Uluru, 2019, s. 8).

Totalt var det fire roller som ble brukt. Den første het a) *forbinder*, som finner forbindelser mellom boka og hans/hennes eget liv, egen virkelighet, følelser, erfaringer, andre bøker og forfattere. Den andre var b) *samtaledirektør*, som forbereder gode spørsmål som krever høyt tenkningsnivå og som kan skape interessante diskusjoner. Den tredje rollen het c) *lysmester*, som leter etter og bringer fram viktige og interessante tekstsekvenser og -momenter i gruppa. Den fjerde rollen var d) *illustratør*, som tegner noe i forbindelse med teksten som en slags respons på teksten (Daniels, 2002, s. 103). Leserollene ble gjennomgått og forklart nøye før elevene selv skulle begynne å jobbe med dem. Ellers hadde vi dannet oss noen hypoteser om at elevene lettere kom til å starte og gjennomføre litterære samtaler ved hjelp av rollene. Ikke minst antok vi og at det ville gi elevene følelsen av at de «eide» noe.

5.4.4 Tilpassinger: fra leseroller til forenklete spørsmål

Til vår store overraskelse var det flere av elevene som ga uttrykk for at disse rollene faktisk var utfordrende og ikke like enkle som vi hadde forventet de skulle være. Daniels (2002, s. 13) bekrefter at dette har skjedd med flere elever og beskriver leserollene heller som en hindring enn som støtte.

Det var allikevel noen elever som ga uttrykk for at det var «gøy», og som klarte å jobbe litt med leserollen sin. Når disse elevene begynte å samtale var det noe som ble observert og som var felles for flere elever. Det var nemlig at elevene handlet på en «mekanisk» måte i den forstand at de leste opp notatene sine, og snakket etter tur, uten å klare å ha en reell diskusjon rundt det de bragte fram. Vi antok at denne situasjonen skyldtes elevenes manglende erfaring med litterære samtaler.

For at elevene skulle mestre leserollene, måtte vi nok ha flere runder med øving på nettopp det. Av tidsmessige årsaker valgte allikevel vi å forenkle metoden ved å gjøre noen av leserollene om til spørsmål. Spørsmålet «Er det noe spesielt du legger merke til?» kunne knyttet til lysmester-rollen. Spørsmålet «Har du opplevd noe lignende?» derimot kunne relateres til forbinder-rollen. Det siste spørsmålet «Er det noe i teksten du undrer deg over?» kunne mer eller mindre relateres til samtaledirektør-rollen. Elevene ble den andre dagen informert om at de ikke lenger skulle få leseroller. De fikk beskjed om at de heller skulle tenke over ovennevnte spørsmål og skrive ned ting som de lurte på, syntes var interessant eller som var knyttet til spørsmålene. Det virket som elevene håndterte spørsmålene bedre enn leserollene – vi kunne nemlig observere at elevene noterte ned ting og var oppmerksomme.

5.4.5 Samtalenes «hvordan» og samtaleregler

For å unngå en situasjon der elevenes samtaler foregår på en «mekanisk» måte, slik som det ble nevnt ovenfor, ble elevene bevisstgjort på hvordan en samtale kan foregå. Vi spurte altså elevene om de kunne komme med forslag til hvordan de kunne gjennomføre samtaler, noe de også gjorde. Allikevel hadde jeg og elevenes kontaktlærer bestemt oss for å modellere en liten sekvens av en litterær samtale, for å forsikre oss om at elevene hadde forstått prinsippet.

Det å gjøre elevene bevisste på hvordan samtaler kan gjennomføres viste seg å ha god effekt, særlig med tanke på at elevene ikke hadde hatt litterære samtaler fra før. Det var tydelig at det hjalp, ettersom de aller fleste elevene kom overraskende raskt i gang med og mestret å gjennomføre litterære samtaler om boka. Noe som de faktisk gjorde nesten problemfritt. Unntaket var noen grupper, men det gikk vi ut ifra at skyldtes andre faktorer som elevenes humør, interesser og seriøsitet/modenhetsnivå. Ifølge Hennig og Eriksen (2021) er elevene individuelle personligheter med ulike kompetanser, behov og interesser – da bør en kanskje forvente at slike uheldigheter kan oppstå (s. 37). Modenhetsnivået vil også variere, og det samme vil elevenes leseutviklingsfaser.

Før samtalenes start ble det etablert noen samtaleregler som elevene selv var med å utforme. Å gi elevene medvirkning og medbestemmelse i forhold til samtaleregler kan være fordelaktig. På denne måten kan nemlig elevene klare å vise større forståelse for hvordan en god samtale skal være og for hvordan de skal agere/oppføre seg under samtalene (s. 35).

5.5 Datainnsamlingsmetoder

I denne delen av oppgaven vil metoder som ble brukt til innhenting av data bli skissert i lys av teori. Spesielt blir *observasjon* og *lydopptak* framhevet. Observasjon er valgt blant annet fordi man, på denne måten, kan få direkte tilgang til spontane situasjoner som kan oppstå i ulike klasseromssettinger. Samtidig får man muligheten til å finne ut hva som fungerer og ikke fungerer med eksempelvis ulike undervisningsmetoder – hvilket er aktuelt i dette forskningsprosjektet. Hva angår lydopptak, ble denne metoden valgt fordi den kunne gi muligheter for å fange opp mer av elevenes samtaler. Ikke minst kunne den gi muligheter for å fange opp detaljer som en kanskje ikke hadde klart å få med seg bare gjennom observasjon. Metodene vil bli diskutert nærmere i de neste avsnittene.

5.5.1 Observasjon

Observasjon som metode blir brukt i tilfeller hvor en ønsker å finne ut hva som fungerer/ikke fungerer i undervisningen og hvorfor (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 125). Eventuelt finne ut om det er andre metoder som kan gi elevene best mulig læringsutbytte. Å bruke observasjon som metode i forskningen ga oss en god mulighet til å reflektere over hendelsene/situasjonene som fant sted under hele forskningsprosjektets løp. Basert på disse, kunne vi gjøre endringer som kunne gi større læringsutbytte og som var tilpasset elevenes behov.

Generelt er observasjon en god metode å bruke når man ønsker direkte tilgang til settinger hvor det oppstår spontane og naturlige situasjoner (s. 127). Før jeg satt i gang med observasjon forsøkte jeg mer eller mindre å bestemme på forhånd hva som skulle bli observert. Vekten skulle legges på a) lærerens måte å presentere boka og engasjere elevene på, b) elevenes handlinger under høytlesing og c) elevenes evne til å skape og holde en litterær samtale gående. Samtidig ønsket jeg å kombinere dette med en mer eksplorerende tilnærming slik at jeg kunne notere ned ting som var av interesse og som kunne være nyttige og relevante for studien. Postholm (2005) kaller den typen forsker for *induktiv* (s. 148). Det innebærer at forskeren er åpen for andre forhold. Det vil blant annet si at forskeren kan innhente empiri som ikke var tenkt på forhånd, og som gjerne ikke kan knyttes til allerede tilegnet teorikunnskap.

Når det gjelder observasjonens resultater så er det slik at den enkelte observatør påvirker dem, ettersom observasjonene til enhver tid blir preget av den enkeltes erfaringer og bakgrunn (s. 146). Med andre ord er vi selv de viktigste feilkildene i observasjonsstudier, noe som videre

kan påvirke validiteten og reliabiliteten til empiriske data (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 130). Reliabilitet handler generelt om «hvor presise målingene av fenomenet er, mens validitet er knyttet til hvor sikre vi kan være på at vi faktisk måler det fenomenet vi sier at vi måler» (s. 200). For å styrke validiteten og reliabiliteten i studiens observasjoner, vil det å hele veien knytte fenomener til teori være vesentlig (s. 202). Validiteten i observasjoner kan allikevel bli svekket ved at en noterer og observerer hendelser ut ifra en subjektiv oppfatning og opplevelse (s. 129). Uansett bør en prøve å være mest mulig objektiv slik at både validiteten og reliabiliteten kan bli styrket. En måte en kan gjøre dette på er for eksempel ved å lage et tydelig skille mellom det man observerer og det man tolker ut ifra en observasjon (s. 132).

Når det gjelder observasjonstyper, skiller Merriam og Tisdell (2016) mellom fire ulike typer: fullstendig deltakende, deltaker som observatør, observatør som deltakende og fullstendig observatør (s. 144-145). Før prosjektets start hadde jeg vurdert å bare være en observatør, men i realiteten er det sjelden en forsker kun påtar seg en rolle knyttet til en type observasjon (s. 145-146). En «vandrer» så å si mellom de ulike rollene avhengig av forholdene og situasjonene som oppstår underveis. I dette forskningsprosjektet har altså jeg gått fra å være en fullstendig observatør til en mer deltakende observatør. Noen ganger tok jeg lærerrollen som følge av fravær – og da spesielt i høytlesingsfasen. Andre ganger støttet/hjalp jeg læreren ved å tilføye viktig informasjon felles i klasserommet, og ellers småpratet med elevene før, underveis eller etter endt undervisning, alt etter behov.

Observasjon var en metode, men det var allikevel ikke den eneste metoden som ble brukt i dette forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt, brukte jeg også opptak til innsamling av data. Som regel observerte jeg og tok observasjonsnotater under felles undervisning, altså før elevene gikk til gruppene sine. Ellers noterte jeg ned reaksjoner, og det jeg husket i etterkant av samtaler eller en undervisningstime. Jeg forsøkte å notere under elevenes litterære samtaler også, men jeg merket at det var litt mer utfordrende. Altså var det flere grupper som jeg måtte forholde meg til samtidig, noe som medførte at jeg ikke kunne observere de ulike gruppene lenge nok. Også ifølge Hennig (2019b, s. 219) er det nærmest umulig å både registrere hva elevene samtaler om, hvordan de opptrer, samhandler, og hva som faktisk skjer i gruppene. Dette er spesielt tilfelle når samtalene foregår hos flere grupper samtidig. Lydopptak ble derfor en god løsning i dette forskningsprosjektet.

5.5.2 Lydopptak

Notater under observasjon kan i stor grad gi forskeren muligheten til å notere ned hovedpunkter som kan være til hjelp i en analyse. De kan også gi muligheter for refleksjon over ulike situasjoner. Allikevel er opptak av samtaler en mer presis metode med tanke på innsamling av data (Thagaard, 2013, s. 112). Alt som sies, blir nemlig bevart og lagret slik at en lett kan få tilgang til og lytte til det som blir sagt så mange ganger en trenger.

En annen fordel med lydopptak er at det som blir sagt kan finnes ordrett på lydfilen, noe som er nyttig i forbindelse med bruk av sitater fra lydfilen i presentasjonen av resultatene.

Dessuten kan forskeren - mens det brukes opptak, heller rette oppmerksomheten mot andre ting i samtalen. Det kan for eksempel være informantenes reaksjoner, kroppsspråk, gruppedynamikk, og annet som ikke er like lett å fange opp i en lydfil. Alt i alt gir opptak, eller opptak kombinert med observasjonsnotater i større grad bedre datakvalitet enn hvis en kun støtter seg på observasjonsnotater.

Til tross for flere fordeler med bruk av lydopptak i forskning, er det også noen ulemper som er verdt å merke seg. For eksempel kan teknologien til tider gi noen utfordringer, som alt fra kompliserte apper, defekte enheter som mikrofoner, pc-er eller lignende, til dårlig lyd kvalitet (s. 232). En annen utfordring som er blitt observert i bruken av lydopptak under litterære samtaler, er at elevene blir påvirket av opptaksenhets nærvær i den forstand at noen blir litt nervøse, og at samtalen ikke har en naturlig flyt (s. 222). Altså virker samtalen mer konstruert. Denne utfordringen gjorde seg spesielt gjeldende også i dette forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt, la vi merke til at elevene i større grad ble opptatt av opptaksenhets nærvær enn selve samtalen.

I starten fikk elevene benytte sine egne Chromebook-er, der de brukte et opptaksprogram som gjorde det mulig å dele opptakene med læreren. Elevene har altså brukt dette programmet før, men til litt andre hensikter enn samtaler. Nemlig til å øve på korrekt innlesing av tekster med innlevelse, hvor læreren kunne høre på lydfilene og eventuelt gi dem tilbakemeldinger. Jeg innså at dette faktumet kunne være en mulig årsak til at elevene var opptatt av å snakke feilfritt under samtalen og dermed også drev med sletting og stopping av opptakene. Som jeg nevnte tidligere, ble allikevel elevene bedre til å samtale uten å bli distraheret av opptaksenhets nærvær. Noe de faktisk mestret etter flere påminnelser og øvelser.

5.6 Utvelgelse av samtaler og gruppenavn

Under siste intervusjonen var det totalt fire grupper på tre til fire elever som deltok. En gruppeinndeling på maksimum fire elever har vist seg å være mest gunstig fordi a) rammene oppleves på denne måten som relativt trygge, b) de legger opp til samtaler uten at noen står utenfor/gjemmer seg vekk, og c) elevdeltakelsen er betydelig høyere i grupper på fire enn grupper på fem eller mer (s. 222). For å lettere kunne skille mellom de ulike gruppene og elevene, ga jeg den enkelte gruppa en bokstav; A, B, C og D. For å overholde kravet til elevenes anonymitet, ga jeg elevene et tilfeldig navn under forutsetning av at navnene hadde samme forbokstav som gruppens tilhørende bokstav. For eksempel viser navnet *Arne* at eleven er en del av *gruppe A*.

Ettersom jeg på forhånd ikke hadde bestemt meg for å velge ut noen spesifikke grupper, ble alle gruppene samtaler tatt opp. Med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål skulle jeg velge ut to grupper: en elevstyrt gruppe og en gruppe der læreren var til stede. Grunnen til at den lærerinvolverte samtalen ikke ble valgt ut fra begynnelsen, var at læreren ikke hadde gjort seg et valg før selve litterære samtalerne ble igangsatt. Jeg og læreren bestemte nemlig på forhånd at hun selv skulle velge en gruppe. Det ble satt noen «kriterier» for valg av gruppe. De besto i at læreren kunne velge en gruppe der hun så et voksende potensiale, der elevene hadde behov for lærerens støtte og aktivisering, eller som hørtes interessant ut.

Læreren endte til slutt opp med å velge en gruppe som falt under kategorien «elevene har behov for lærerens støtte og aktivisering». Dette skjedde som følge av at elevene selv hadde gitt uttrykk for at de hadde utfordringer med å holde seg konsentrerte. Latter og andre ting var blant annet grunnen til at de ikke klarte å ta samtalen på alvor. Læreren hadde altså valgt gruppe C, og det var denne gruppa sin samtale jeg også brukte i forskningsprosjektet. I tillegg til gruppe C, valgte jeg ut også gruppe A sin samtale. Denne avgjørelsen tok jeg av to grunner. Den ene var at det var mye interessant som kom fram i samtalen, og den andre var at de andre gruppene ikke ble aktuelle for oppgaven min. Det var blant annet noen faktorer som førte til at jeg ikke valgte de andre gruppene. Det kunne blant annet være modenhetsnivå, trøtthet, gruppekjemi, elevenes evne til å ta samtalen på alvor, samt utfordringer knyttet til konsentrasjon i de timene samtalerne ble gjennomført.

Til slutt ville jeg presisere at samtalen til gruppe A og C er hentet fra to ulike samtalerunder. Den litterære samtalen ble nemlig fordelt på to runder, der den første samtalerunden fant sted før bokas slutt og den andre etter bokas slutt. Denne beslutningen ble tatt med utgangspunkt i

erfaringer fra begynnelsen av forskningsprosjektet der elevenes konsentrasjonsnivå ble betydelig redusert på grunn av en lang høytlesingssekvens. Samtalen til gruppe A er hentet fra første samtalerunde der boka enda ikke var blitt lest ferdig. I motsetning til gruppe A, er samtalen til gruppe C hentet fra den siste samtalerunden. Gruppe C sin samtale er fra den andre runden ettersom læreren brukte den første til å observere og velge ut en gruppe som hun skulle være med på i neste runde.

5.7 Transkripsjon

For å kunne få mest mulig ut av lydopptakene, og for en bedre oversikt over datamaterialet, ble transkripsjon, kategorisering og koding en viktig del av arbeidet med datamaterialet. I de følgende avsnittene vil jeg ta for meg ulike forhold knyttet til transkripsjon. Det ene delkapittelet vil blant annet handle om definisjonen av transkripsjon, samt fordeler og ulemper ved den. I det andre delkapittelet jeg gjøre rede for hvilken type transkripsjon som passet for denne masteroppgaven. Dessuten vil jeg klarlegge hvordan jeg har transkribert de to utvalgte litterære samtaler til gruppe A og gruppe C, der jeg blant annet presenterer ulike transkripsjonssymboler som jeg har brukt.

5.7.1 Definisjon, fordeler og ulemper

Transkripsjon handler om å *transformere* – å «skifte fra en form til en annen» (Kvale et al., 2009, s. 187). Ut ifra et språklig perspektiv er transkripsjonen en prosess der man ønsker å oversette fra talespråk til skriftspråk. Samtaler som faktiske mennesker har under et opptak, ender opp med å bli abstrahert og gjort om til noe skriftlig (s. 186). Lydopptak og transkripsjoner utgjør muligens forskningsprosjektets mest grunnleggende empiriske data. Dette fordi man, i motsetning til observasjon og observasjonsnotater, har en mer objektiv tilnærming gjennom skriftliggjøring av samtaler, før man videre går til neste steg hvor man bruker «teoretiske filtre» i analysen av transkripsjonen (Oliver et al., 2005, s. 1279).

Uansett hvor objektiv man prøver å være, kan det oppstå situasjoner hvor den som transkriberer av ulike grunner blir nødt til å være subjektiv (s. 1281). Spesielt kan man få et slikt behov i situasjoner der man til en viss grad forsøker å fortolke det som sies. Slike situasjoner kan eksempelvis være når det er noe feil ved opptaksenheten, informanter snakker lavt og utydelig, og når informantene snakker i munnen på hverandre. En annen ulempe med transkripsjon er at ikke-verbalt språk ikke kan gjengis i utskrift slik verbalt språk kan (Kvale et al., 2009, s. 187). For å illustrere vil kroppsspråk, åndedrett, intonasjon, stemmeleie og

gester gå tapt. Den som lytter til opptakene har kanskje tilgang til noe av dette, men ikke en som leser transkripsjonen.

På den andre siden fører transkripsjonen også noen fordeler med seg. Utenom det som ble nevnt over, kan transkripsjonen gi den som transkriberer muligheten til å gjøre en slags «reflection-in-action» og «reflection-on-action» (Oliver et al., 2005, s. 1281). Dette kan videre føre til at man bedre bearbeider, prosesserer og reflekterer over det innsamlede datamaterialet. Denne bearbeidingsprosessen kan i sin tur medføre forståelse og nye innsikter. Kort fortalt handler «reflection-in-action» og «reflection-on-action» om at man tenker mens man gjør noe – og mens man tenker over det man skriver og gjør, klarer man lettere å ta avgjørelser i det videre arbeidet med dette datamaterialet. Som Kvale et al. (2009) også skriver, vil strukturering av materialet i tekstform gjøre det lettere for forskeren å få oversikt over det (s. 188-189). Det kan ikke minst utgjøre starten på analysen, ettersom tankeprosessen aktiveres mens det arbeides aktivt med materialet.

5.7.2 Type transkripsjon og konvensjoner

Samlet sett vil fordelene og ulempene med transkripsjon kunne få konsekvenser for transkripsjonens validitet og reliabilitet (s. 192-194). Å stille seg et spørsmål om hva som kan være korrekt transkripsjon, ville vært en fordel, spesielt dersom en vil unngå ovennevnte konsekvenser. Men ulempen med dette spørsmålet er at det er nærmest umulig å svare på. Det finnes allikevel et spørsmål som kan gi forskeren mer kontroll, som altså kan være lettere å svare på. Spørsmålet er nemlig «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (s. 194).

Generelt finnes det ulike typer transkripsjoner – alt fra strengt ordrette til transkripsjoner hvor en inkluderer pauser, tonefall og lignende, avhengig av hensikten med transkripsjonen. I mitt forskningsprosjekt var jeg interessert i å ha en meningsanalyse av elevenes samtaler – noe som altså knyttes til problemstillingen og forskningsspørsmålene ved at jeg først vil finne ut hvordan ulike litterære kompetanser kommer til syne i samtalen, før jeg videre prøver å kople dem opp mot bærekraftkompetanser. Samtidig hadde jeg et ønske om å vektlegge den språklige stilen og det sosiale samspillet. Dette kunne være viktig, spesielt hvis jeg skulle finne ut hvordan ulike litterære kompetanser og bærekraftkompetanser kommer til syne, men også for hvordan samtalen utvikler seg gjennom ulike samhandlingstyper. Når man kun skal ha meningsanalyse er det ikke nødvendig å bruke transkripsjonskonvensjoner (s. 191). Hvis man derimot skal legge vekt på språklig stil og samspill i tillegg til meningen – slik jeg også

gjør i denne oppgaven – kan transkripsjonskonvensjoner som eksempelvis overlapping og pauser være av stor betydning.

Noen av symbolene jeg har brukt til min transkripsjon er hentet fra Kvale et al. (2009, s. 190-191), men ett er mitt eget:

Tabell 1.

Transkripsjonssymboler brukt i transkripsjonen (til venstre) og forklaring av det enkelte symbolet (til høyre).

[]	Overlapping, hvor [indikerer punktet der overlapping starter og] der overlapping slutter.
=	Likhetstegn ved starten og slutten av ei linje indikerer at det ikke er noe pause mellom de to linjene.
(.)	Punktum i parentes viser at det er en liten pause mellom to ytringer.
()	Tom parentes indikerer at utskriveren ikke klarer å høre hva som sies.
::	Koloner viser at en lyd blir forlenget. Flere koloner på rad angir en lyd som er enda lengre.
(ord) (eget symbol)	Parentes med ord i viser utskriverens antakelse av ord som muligens blir sagt, men som det er usikkerhet rundt.
Ord i <i>kursiv</i>	Kursiverte ord symboliserer talerens understreking/betoning av det ordet som blir sagt.

5.8 Kondensering, kategorisering og koding

Transkripsjonen ble videre etterfulgt av kondensering, kategorisering og koding. Når transkripsjonen er ferdig gjennomført sitter man igjen med et stort og uoversiktlig materiale

som trenger en systematisering. Man trenger et system som skal bidra til at man får en bedre oversikt over materialet (Anker, 2020, s. 73). Det er i denne fasen man både finner ut hva som potensielt kan være vesentlig å ha med i oppgaven og hvordan man på best mulig måte skal skape god oversikt, som skal videre bidra til at man lettere kan «komme med interessante funn» (s. 73).

5.8.1 Kondensering

Kondensering, som også ble brukt i denne oppgaven, handler om at man får oversikt over et stort datamateriale, som for eksempel samtaler, ved at man skriver en kortfattet tekst som presenterer det viktigste i materialet. En kan også finne hovedkategorier som kan passe til og beskrive det man leser (s. 73-74).

I arbeidet med elevsamtalene valgte jeg å skrive noen nøkkelsetninger om utvalgte samtaler, som en slags oppsummering og for å få et generelt bilde av samtalenes innhold og elevenes samspill. På akkurat det tidspunktet bør man være varsom og passe på å ikke danne seg et hovedinntrykk tidlig, siden det kan påvirke det senere arbeidet med koding og kategorisering av materialet (s. 74). Etter kondensering, var koding og kategorisering en sentral del av det videre arbeidet. De utgjør nemlig en måte å arbeide mer detaljert med materialet på, hvor systematisering foregår i enda større grad enn ved kondensering (s. 75).

5.8.2 Prosessen med koding og kategorisering

Generelt handler koding om å «sette merkelapper på et materiale» (s. 75). Anker (2020) forklarer kodingsprosessen med et eksempel fra virkeligheten – hun sidestiller nemlig kodingen med en loftsrydding. Loftet er fullt av ting og klær, og hensikten med ryddingen er systematiseringen av gjenstandene. Akkurat som ryddingen av det loftet, vil også kodingen virke uoverkommelig med det første. Man vet gjerne ikke hvor man skal begynne, og man må finne en strategi. I en ryddeprosess, så vel som i kategorisering og koding av et stort materiale, begynner man med sorteringen og systematiseringen av de store kategoriene, som eksempelvis det en beholder og det en «kaster». Videre går en tettere og tettere på kategoriernes innhold og fordeler så innholdet på underkategorier ved å sette merkelapper på dem – altså dannes det noen koder.

I denne oppgaven har inndelingen av det empiriske materialet i ulike enheter som besto av mindre ideenheter/ytringer, vært en del av prosessen med kategorisering. Inspirasjonen ble

hentet fra Gee (2011) som hevder at talespråket produseres og deles opp i «tone units» eller «idea units» (s. 74). Disse delene i seg selv kan være for «små» til å håndtere alt taleren ønsker å si. Dermed foreslår Gee (2011) at en inkluderer flere enheter i en større «block of information» (s. 74). Selv organiserer han ideenhetene ved å bruke begrepet «stanza», som altså betyr strofe. Hver stanza utgjør en større gruppe av ideenheter som omhandler et spesifikt tema, et bilde, perspektiv, en hendelse, eller lignende. Begrepet «stanza» ble også brukt i mitt materiale, der jeg for eksempel skrev «Stanza 1 (tanker om boka)». På denne måten ville jeg både lettere kunne vise til de ulike strofene, og samtidig ha en tanke om hva de går ut på ved å lese beskrivelsen i parenteser. Dette bidro til at jeg skaffet meg bedre oversikt over materialet, samtidig som det gjorde arbeidet med analysen enklere.

Hva angår framgangsmåten med koding, så er det opp til hver enkelt å velge den metoden som passer best (s. 76). To metoder Anker (2020) nevner er enten å begynne med de store kategoriene som man får ut ifra hovedinntrykket av materialet, eller så kan man starte med å gå detaljert inn på materialet og kode ulike sekvenser eller begreper. Uansett hvordan man velger å gå fram vil man møte på utfordringer knyttet til ulike valg. Det finnes nemlig ingen fasit på kodingen. Noe som allikevel er viktig å ha i bakhodet mens en kategoriserer og koder, er at en skal velge en strategi som er enkel for leseren å følge.

5.8.3 Teori- og empiridreven koding

Når det gjelder mitt materiale valgte jeg å gjennomføre det som Anker (2020) kaller for kombinasjon av teori- og empiridreven koding (s. 79). Det er ofte en kombinasjon av disse som brukes i kvalitativ analyse. For at analysen skal kunne være abduktiv, altså en kombinasjon av teori- og empiridreven koding, må den nærmest konstant beveges fram og tilbake mellom teori og empiri. Teoretisk koding går ut på at en først starter med å få innsikt i teori som finnes om et tema eller starter i forskningsspørsmålene når man begynner med kodingen. I mitt tilfelle var det noen nøkkelbegreper i forskningsspørsmålene som guidet meg i søkingen av relevant teori – nemlig begrepene *litterære kompetanser*, *litteraturdidaktikk*, *bærekraftkompetanser* og *lærerrollen i litterære samtaler*. Begrepene som ble funnet i teorien og som var direkte knyttet til nøkkelordene, dannet, i første omgang, utgangspunkt for kategoriene og kodene jeg utviklet for materialet mitt.

Til tross for at jeg startet i teori og forskningsspørsmål, lot jeg ikke dette hindre meg i å finne andre koder og kategorier som kanskje dukker opp underveis. I tillegg til teoretisk koding

gjennomførte jeg altså empirinær koding. Det betyr at jeg så etter relevante koder mens jeg arbeidet nærmere med materialet, og prøvde deretter å plassere disse kodene under noen overordnende kategorier (s. 77). For eksempel fant jeg ut at elevene la merke til natur og dyr i bildene i boka, og utviklet derfor kodene «naturobservasjoner» og «dyreobservasjoner». På et senere tidspunkt fant jeg ut at disse kodene kunne komme under en kategori hetende «tekstverden-observasjoner» ettersom det var flere ting i teksten elevene observerte og diskuterte. Et annet eksempel på at jeg beveget meg mellom teori og empiri er da jeg fant ut at koden «sammenhenger» som ble utviklet etter en empirinær koding, faktisk kunne relateres til teorien og de relevante begrepene knyttet til bærekraftkompetanser og litterære kompetanser.

Kodingen var allikevel ikke en enkel prosess - tvert imot var den en relativt langsom og ikke minst syklisk prosess. I Dalland og Andersson-Bakken (2021) sin bok blir det blant annet påstått at forskeren går «fra dataene til å beskrive det som ble observert eller erfart.

Observasjonene og/eller erfaringene blir igjen analysert, noe som fører til økt forståelse» (s. 293). Denne forståelsen vil videre ha innvirkning på synet på de ulike kodene og kategoriene – dette kan igjen få forskeren til å ville endre på kategorier og koder. Endring av kategorier og koder er altså vanlig og en del av denne arbeidsprosessen.

5.8.4 Koding

For kodingen har jeg brukt tekstprogrammet Word der jeg opprettet en fil dedikert til kategoriene og kodene. Altså skrev jeg overordnede kategorier, koder og forklaring av disse i et såkalt *kodeskjema* (tabell 2). Å bruke et kodeskjema som dette i oppgaven min, var noe som jeg fikk inspirasjon til av Svanes (2016, s. 48) som også har etablert ett kodeskjema i avhandlingen sin. Prosessen med etableringen og utviklingen av dette kodeskjemaet har bidratt til større forståelse av sammenhengen mellom teori og det som kommer fram i elevenes samtaler. Men hvordan kom jeg fram til nettopp disse kategoriene og kodene? Kombinasjonen av teori- og empiridreven koding kan være forklaringen.

Som oppgavens problemstilling tilsier, er jeg interessert i å finne ut hvordan litterære samtaler kan bidra til utviklingen av bærekraftkompetanser. Det vil si at teori om bærekraftkompetanser og litterære kompetanser er viktig å inkludere i oppgaven, og ikke minst i utviklingen av kodeskjemaet. I kodingen har jeg altså tatt utgangspunkt i teori. Samtidig er disse kategoriene og kodene (midtkolonne) blitt etablert gjennom arbeidet mitt med empirien. Spesielt har jeg sett på hva elevene gjorde og ga uttrykk for i samtalene.

Ytringer/handlinger som mer eller mindre handlet om det samme, grupperte jeg deretter etter en felles kode, som for eksempel *tekstverden-observasjoner*. At kodingen har vært empiridreven kan vi også se på antallet overordnede bærekraftkategorier som er skissert i tabell 2. For ifølge teorien finnes det flere bærekraftkompetanser (Myren-Svelstad, 2020; Rieckmann et al., 2017), men i disse samtaleene er det fire av dem som gjør seg spesielt gjeldende. Disse bærekraftkompetansene har altså vært mest relevante for elevenes samtaler.

Tabell 2.

Kodeskjema som viser litterære bærekraftkompetansenes kategorisering under overordnede bærekraftkompetanser, samt deres forklaring. Hver litterær bærekraftkompetanse har en fargekode som ble brukt i markeringen av ulike ytringer i elevenes samtaler.

Overordnede bærekraftkategorier (bærekraftkompetanser)	Relaterte litterære (bærekraft)kompetanser	Forklaring av litterære (bærekraft)kompetanser
Systemforståelse	Tekstverden-observasjoner	<p>Elevene viser evne til følgende gjennom fokusert oppmerksomhet, risikotaking og toleranse for usikkerhet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Merknader/observasjoner, spørsmål og kommentarer angående «mer-enn-menneskelig» natur, aktører og fenomen som kan knyttes til det overnaturlige, det menneskelige, enheter og handlinger i tekstverden.
	Litterær lenking	<p>Elevene viser evne til følgende gjennom fokusert oppmerksomhet, risikotaking og toleranse for usikkerhet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene klarer å gjøre lenkinger i tekstens indre verden, mellom tekst og kontekst, mellom tekst og andre tekster –men også lenking mellom tekstens verden og virkelig verden, og eleven selv. - Lenking av mikro og makro-nivå. - Lenking av ulike skalaer: Det lokale, samfunn og verden - Læreren prøver å knytte boka til elevenes liv og verdier
Fremtidstenkning	Litterær hypotese	<ul style="list-style-type: none"> - Elevenes evne til å forstå og vurdere ulike framtidsscenarioer (både mulige, potensielle og ønskede). - Elevenes evne til å danne hypoteser om ting de la merke til
Normativ kompetanse	Vurderingen om litterær/litteraturdidaktisk verdi	<p>Elevene viser evnen til å vurdere gjennom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terningkast og kommentarer til boka. - Ting de sier noe som kan fungere som en tilbakemelding for læreren, som for eksempel at ting kunne blitt gjort annerledes.
	Holdninger og verdier	<ul style="list-style-type: none"> - Empati og perspektivtaking i forståelse av tekstens verden. Elevene gir uttrykk for medfølelse og empati overfor det forskjellige; som mennesker, mer-enn-menneskelig natur og det overnaturlige. - Vurderinger av personer og handlinger i teksten, (rettferdighet, urett osv.)
Kritisk tenkning	Fortolkning og analyse	<p>Elevenes evne til å forholde seg fortolkende og spørrende til teksten gjennom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spørsmålsstilling ved praksiser, normer, og meninger - Analyseringen av og refleksjonen over handlinger, verdier og perspektiv

Med teorien om overlappingen av bærekraftkompetanser og litterære kompetanser i mente (Myren-Svelstad, 2020), som jeg også forklarer i delkapittel 3.4, valgte jeg å kalle de litterære kompetansene for *litterære bærekraftkompetanser* istedenfor. Vi skal i det følgende se hvordan jeg har brukt teori til kategoriseringen av de ulike litterære bærekraftkompetansene under overordnede bærekraftkompetanser. En del av dette er allerede blitt diskutert i kapittel 3.

Den første litterære bærekraftkompetansen (koden) i tabellen er tekstverden-observasjoner. Denne litterære bærekraftkompetansen har blant annet med elevenes evne til å «lese oppmerksomt lenge nok, til å stige inn i fiksjonen og ved å lese på en aktiv måte» der fantasi/intellekt brukes i utfyllingen av tekstens tomme rom (Hennig, 2017, s. 76). Da jeg så hvordan elevenes observasjoner kom fram i samtale, fant jeg ut at de kunne knyttes nært opp til evnene ved *performativ literacy*. Altså evner til å være fokusert oppmerksomme, toleranse for usikkerhet rundt det som blir observert og evnen til å ta risiko (Fodstad & Thomassen, 2020, s. 89). Myren-Svelstad (2020) påstår at nettopp disse evnene kan være nødvendige i utviklingen av systemforståelseskompentansen (s. 12). Av den grunn ble *tekstverden-observasjoner* kategorisert under bærekraftkategorien *systemforståelse*. Grunnen til at jeg ikke valgte å bruke *performativ literacy* som kode, er at *tekstverden-observasjoner* beskriver bedre det som kom fram i elevenes samtaler. Allikevel jeg utgangspunkt i evnene som kommer under *performativ literacy*, som også er relevante for elevenes observasjoner.

Når det gjelder *litterær lenking* handler denne litterære bærekraftkompetansen om måter elevene navigerer seg gjennom teksten på gjennom lenking. Lenking kan blant annet skje mellom tekstens indre verdener, teksten og verden, og/eller teksten og seg selv (Drangeid, 2014, s. 100). For at elevene skal kunne være i stand til å lenke, trenger de samme evner som ved *tekstverden-observasjoner*. De trenger nemlig fokusert oppmerksomhet, toleranse for usikkerhet når de gjør lenkinger og vilje til å ta risiko for å gjøre disse lenkingene. Dette utgjør en av grunnene til at også denne litterære bærekraftkompetansen ble kategorisert under *systemforståelse*. En annen grunn er at den litterære bærekraftkompetansen i seg selv kan knyttes til *systemforståelse*. For den handler blant annet om ens evne til å se sammenhenger på tvers av ulike nivåer, vurdere sammenhenger, og se ting i forhold til hverandre (Sinnes, 2021, s. 62). Slike evner kan mer eller mindre elevene øve på gjennom *litterær lenking*.

Videre handler den litterære bærekraftkompetansen *litterær hypotese* om evnen til å fylle tekstens tomrom ved å etablere bilder/scenarier (hypoteser) ut ifra tekststrukturen (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Hvilket er viktig i ens forståelse og meningsskaping i møte med en

litterær tekst. Ifølge Myren-Svelstad (2020) kan denne evnen ha en nær tilknytning til bærekraftkompetansen *fremtidstenking*. I utviklingen av denne bærekraftkompetansen er evner som eksempelvis det å forstå og vurdere ulike typer framtider og det å skape visjoner for framtiden, vesentlige (Rieckmann et al., 2017). Derfor har jeg kategorisert *litterær hypotese* under *fremtidstenking*.

På den andre siden har *holdninger og verdier* med elevenes evne til å «lese med empati med fiktive personer og med åpenhet for ulike tenkemåter og kulturer» (Hennig, 2017, s. 76). Denne kompetansen som kom fram i elevenes samtale så ut til å overlape evnene som blir framhevet i definisjonen av *normativ kompetanse*. For den handler om å kunne forstå og reflektere over ens underliggende normer og verdier, samt «forhandle bærekraftverdier, prinsipper, og mål, i en kontekst av interessekonflikter og avveininger» (Rieckmann et al., 2017, s. 10). Den litterære bærekraftkompetansen *vurderinger om litterær/litteraturdidaktisk verdi* er også kategorisert under *normativ kompetanse*. Når denne litterære bærekraftkompetansen kommer fram i samtalen, handler det om elevenes evne til å vurdere boka og litteraturdidaktiske valg som vi har tatt. Grunnen til at denne kategoriseres under *normativ kompetanse* er at vurderingsaspektet blir sett på som blant de viktigste evnene i utviklingen av denne kompetansen (Wiek et al., 2011, s. 209).

Til slutt har den litterære bærekraftkompetansen *fortolkning og analyse* med elevenes evne til å forholde seg fortolkende og spørrende til teksten, å gjøre (Rødnes, 2019, s. 82). *Fortolkning og analyse* ser ut til å overlape evnene som en bør øve på i utviklingen av bærekraftkompetansen *kritisk tenkning*. Ifølge Rieckmann et al. (2017) innebærer *kritisk tenkning* at en har evnen til å stille spørsmål ved normer, meninger og praksiser, og reflektere over egne verdier og handlinger (s. 10). Siden flere av evnene ved *fortolkning og analyse* kan knyttes til *kritisk tenkning*, har jeg kategorisert denne litterære bærekraftkompetansen under *kritisk tenkning*.

5.9 Forskningsetiske vurderinger

Generelt viser forskningsetikk til «verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016, s. 5). Forskningsetiske retningslinjer, på den andre siden, handler om konkrete verdier og normer som er grunnleggende for forskersamfunnet.

En av delene i dokumentet som var mest relevant i oppgaven min er den som handler om «hensyn til personer», siden jeg observerte elever, samarbeidet med lærere og generelt fikk nær kontakt med disse personene. Ifølge punktet «hensyn til personer» (s. 12), er respekt for menneskeverdet noe som er helt sentralt i forskningsarbeidet - det innebærer blant annet respekt for personens integritet. Dessuten skal man sikre personenes rett til å bestemme over seg selv, samt sikre deres frihet og respektere deres privat- og familieliv. I tilfeller slik som denne hvor jeg behandlet informasjon knyttet til elever skal en vise spesielt aktsomhet og ansvarlighet, noe som er vesentlig med hensyn til individenes personvern (s. 12-13).

Før jeg i det hele tatt introduserte forskningsprosjektet mitt for elevene og før jeg generelt kom i kontakt med lærer og elever, fylte jeg ut meldeskjema for personopplysninger på NSD (Norsk senter for forskningsdata). Det var noe jeg var pliktet til å gjøre siden jeg skulle behandle personopplysninger i forskningsprosjektet mitt (Norsk senter for forskningsdata, u.å). En slik innmelding av et forskningsprosjekt gir den som forsker en vurdering på om prosjektet er i tråd med lovverket eller ikke, og dersom prosjektet viser seg å være lovlig, blir det enklere å publisere resultatene. Ved innmeldingen av prosjektet mitt ble blant annet informasjonsskriv og samtykkeerklæringer til lærer og elev lagt ved (se vedlegg). 8. desember 2021 ble prosjektet mitt vurdert til godkjent, og fra da av kunne jeg begynne med innsamling av data.

Før prosjektets igangsetting hadde jeg ansvar for og ga nøyaktig og tilstrekkelig informasjon om det, som blant annet hva mine intensjoner med forskningen var, hvordan jeg hadde sett for meg at ting skulle foregå, hvem som fikk tilgang til informasjonen og hvordan forskningens resultater var tenkt å brukes (s. 13). Dessuten avklarte jeg konsekvensene av å delta i forskningen, slik at informantene kunne få tilstrekkelig informasjon før de bestemte seg for om de ville delta eller ikke. Med forskningsetiske retningslinjer i tankene, unngikk jeg å presse personene på noen som helst måte, og derfor presenterte informasjonen så nøytralt som mulig.

Bortsett fra informeringen om forskningen, var innhenting av informantenes samtykke nødvendig. Samtykket skulle nemlig sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse, samt «forebygge krenkelser av personlig integritet» (s. 14). Også samtykket skal være fritt: altså skal det ikke legges noe press på personene for å delta i forskning. Ellers hadde jeg ansvar for å informere deltakerne om at de hadde rett til å trekke seg tilbake når som helst uten at det førte til negative konsekvenser for deltakerne (s. 15). Jeg var veldig opptatt av at elevene skulle forstå sine rettigheter godt, og derfor ga jeg dem muligheten til å stille meg så mange

spørsmål de ville i løpet av nesten en undervisningstime der de fikk avklart det de måtte lure på.

Ettersom samtykket skal være uttrykkelig og dokumenterbart, ble elevene utdelt samtykkeskjemaer som de skulle ta med seg hjem og som foreldrene skulle lese. Dette var viktig både med tanke på mitt ansvar som forsker, men også for å ta hensyn til og sikre deltakernes rettigheter. Sammen med foreldrene skulle elevene bestemme seg for om de skulle delta eller ikke. Uansett ble elevene påminnet om at de selv skulle velge om de ville delta, selv når foreldre hadde samtykket til elevenes deltakelse.

Avslutningsvis har jeg tatt hensyn til og vist respekt for elevenes konfidensialitet. I denne sammenhengen handler konfidensialitet om at de ikke skal kunne identifiseres av andre (s. 16). Dette gjorde jeg for eksempel ved å gi dem tilfeldige navn.

6. Analyse og drøfting av elevenes samtaler

I dette analyse- og drøftkapittelet vil jeg analysere og presentere mine funn fra klasseromsstudien. Disse bygger på transkriberingen av elevenes samtaler om «Sølvmånen». Her vil jeg forsøke å besvare oppgavens problemstilling om hvordan litterære samtaler kan utvikle bærekraftkompetanser. For å kunne svare på problemstillingen vil jeg i hvert delkapittel ta utgangspunkt i de litterære kompetansene (kodene) som i metodekapittelet er blitt gruppert etter overordnede bærekraftkompetanser. Ved å benytte utvalgte samtalesekvenser vil jeg spesielt diskutere forholdet mellom de ulike litterære bærekraftkompetansene som kommer fram i elevenes samtaler og de overordnede bærekraftkompetansene.

Ettersom jeg tar utgangspunkt i to grupper, blir delkapitlene delt inn i to forskjellige avsnitt – nemlig «Gruppe A» og «Gruppe C». I avsnittene markert med «Gruppe A» forsøker jeg å svare på forskningsspørsmålet «Hvordan bruker elevene litterære bærekraftkompetanser i realiseringen sin av «Sølvmånen»?». Når det, derimot, gjelder avsnittene «Gruppe C», er forskningsspørsmålet «Hvordan påvirker læreren de litterære samtalene?» som gjør seg spesielt gjeldende der. Spesielt vil jeg finne ut hvordan lærerens tilstedeværelse påvirker elevenes samtaler og, ikke minst, elevenes bruk av litterære bærekraftkompetanser.

Til slutt blir analysen av elevenes samtaler i hvert delkapittel etterfulgt av en drøfting der begge gruppene sees i forhold til hverandre og hovedfunn diskuteres nærmere. Grunnen til at

jeg velger å drøfte i analysekapittelet er at det faller mer naturlig å drøfte underveis mens jeg analyserer samtalene. Ellers vil jeg, videre, diskutere de viktigste funnene i neste kapittel.

6.1 Tekstobservasjoner og lenking

I dette delkapittelet vil jeg undersøke nærmere hvordan elevenes tekstverden-observasjoner og litterær lenking blir synliggjort i deres samtaler og i realiseringen av «Sølvmånen». Disse litterære kompetansene er, som nevnt i metodekapittelet, gruppert under systemforståelseskompentansen. I de neste underkapitlene vil jeg undersøke hvordan forbindelsen mellom de sistnevnte litterære bærekraftkompetansene og systemforståelseskompentansen kommer til syne i elevenes litterære samtaler. Ellers vil disse elevytringene sees i lys av hverandre og drøftes med utgangspunkt i relevant teori.

6.1.1 Tekstverden-observasjoner

I denne delen av analysen vil jeg sette søkelys på måter elevene viser sin evne til utholdende fokusert oppmerksomhet, toleranse for usikkerhet og viljen til risikotaking gjennom observasjoner de bringer fram i samtalene sine. Disse evnene kategoriseres under *performativ literacy* – altså en av tre komponenter ved *litterær kompetanse* etablert av Blau (2003, sitert i Myren-Svelstad, 2020, s. 11-12). Som nevnt i metodekapittelet kan disse evnene ikke bare bidra til utviklingen av den litterære kompetansen, men også systemforståelseskompentansen. I det følgende vil vi se hvordan disse kommer til syne gjennom observasjoner som er gjort i møte med «Sølvmånen». Observasjonene kommer blant annet fram gjennom merknader, spørsmål og kommentarer angående enheter, hendelser og handlinger i tekstens verden. Disse observasjonene kan videre dreie seg om alt fra dyr, til mennesker, naturfenomener eller aktører og fenomener som kan knyttes til noe overnaturlig.

Gruppe A

Gruppe A sin første samtalerunde blir innledet av nettopp en tekstobservasjon der Anna kommer med det aller første spørsmålet: *Oke::i Ka holde hu dama elle jentå? På fusste side.=* (Stanza 1, linjenummer 1). Observasjonen viser nemlig til jenta i «Sølvmånen» som på første side holder en handtein og spinner tråd. Dette spørsmålet responderes av de andre elevene på gruppa, fram til Arne bringer fram et forundringsspørsmål der samtalen er i ferd med å gå på et dypere nivå: *=Og, når den kom, så lurte eg litt på - ka skulle hu gjør?=* (Stanza 1,

linjenummer 17). Han lurer, nemlig, på hva intensjonene bak jentas bruk av handteinen var. Det vi altså ser i denne samtalesekvensen er det som også Mercer (2000, sitert i Hennig & Eriksen, 2021, s. 38) kaller for sekvenser av utforskende samtale, der elevene bringer fram informasjon som videre blir vurdert i fellesskap, der forslag kan bli utfordret. Både Anna og Arne har altså utfordret medelevene sine med spørsmålene sine, men, i motsetning til Anna, får Arne ingen respons. Anton og Anna kommer nemlig ikke med sine tanker rundt det Arne spør om.

På den andre siden har vi en samtalesekvens der Anna stiller et spørsmål knyttet til en bildeobservasjon og får respons av sine medelever. Slik foregår samtalen mellom dem (Stanza 16, linjenummer 144-151):

Anna: På side 10. Då e.. Når du ser et stort øye, så ser det litt ut [så det e någe]..

Anton: [Som (jenten) e inni eller någe]

Anna: =Ja, så at det e noe inni øyet. Ka e liksom inni øyet?=
Arne: =Ja::=

Arne: =Ja::=

Anna: =Ka e inni øyet?=
Anton: =Ja, men det e liksom kanskje ikkje noe *inn* i øyet, siden det må vær jenten sin. Han har jo allerede sett jenten då.=

Anton: =Ja, men det e liksom kanskje ikkje noe *inn* i øyet, siden det må vær jenten sin. Han har jo allerede sett jenten då.=

Arne: =[Ja] eg tror det va sånn – speilbilde.=

Det interessante med denne sekvensen er at elevenes performativ literacy blir synliggjort på litt ulike måter. Det som uansett er felles for alle tre er at de viser at de er *fokusert oppmerksomme*, ettersom Annas observasjon viser seg å være noe som også Anton og Arne har observert – noe som kommer fram i samtalen. I tillegg til fokusert oppmerksomhet viser Anna sin *toleranse for usikkerhet* gjennom hennes presentasjon av spørsmål i gruppa, der hun blant annet lurer på hvem som ble gjenspeilet i jentas øye. Anna refererer nemlig til det tidspunktet der Stallo nærmet seg jenta, rett før bortføringen. På den andre siden viser Anton og Arne at de er villige til å *ta risiko* gjennom framleggingen av deres oppfatninger knyttet til Anna sitt spørsmål. Det de foreslår baseres nemlig på hva de selv tenker og mener rundt dette, uansett om deres oppfatning er rett eller feil. Dette ser vi spesielt, for eksempel, i Arne sin ytring der han bruker verbet «tror» når han uttrykker seg – noe som altså viser en «forsiktighet» i det han sier.

Et annet interessant funn som er verdt å merke seg er at elevenes observasjoner blir presentert på to ulike måter. Slik vi har sett overfor er den ene måten gjennom forundringsspørsmål -

som kan igangsette en fortolkningsprosess hos elevene (Hansen, 2011, s. 167). Den andre måten er frambringingen av observasjonene i samtalen i form av en vanlig ytring der elevene bare nevner eller ramser opp observasjonene sine. Et eksempel på en ytring hvor den andre måten blir synliggjort er når Anna sier: *=[Også] legge eg jo og merke til at det på side 6 e jo masse firkanter i vannet.* =, der dette blir respondert med et «ja» (Stanza 10, linjenummer 69-70). En lignende situasjon kan vi også se i følgende sekvens (Stanza 31, linjenummer 305-306):

Anna: =Også eg legge og ganske merke te dere røde treet.=

Arne: =Mhm.=

Det virker som elevenes måter å presentere observasjoner på påvirker samtalenes utvikling og hvorvidt elevene utdyper det som blir lagt fram. I tilfeller der observasjonen presenteres i form av spørsmål er det større sannsynlighet for at det utvikler seg en diskusjon ut av det, enn når elevene bare nevner eller ramser opp sine observasjoner.

Det finnes allikevel noen unntak der elevene nevner noe, men som, videre, skaper diskusjon. Dette blir for eksempel observert i ytringer som i stanza 31 (linjenummer 307-310):

Anna: =Også ser eg og en fugl – på side 12. Også ser eg en tråd på bakken! =

Anton: =Ja.=

(.)

Arne: Ja. Det va vel den tråden hu hadde? Va det ikkje det, vel? =

Anna ser ut til å ramse opp sine bildeobservasjoner, men det interessante er at Arne bygger videre på det ved å stille et spørsmål. Felles for begge de to siste observasjonene er at de handler de om naturen.

Det er dog ikke rart at naturen speiles i elevenes observasjoner – naturen utgjør nemlig en nokså stor del av boka og spesielt illustrasjonene (Stokke, 2020, s. 9). Disse observasjonene kan videre ha noe bærekraftrelevans i den forstand at de kan danne grunnlag for utviklingen av respekt for og kunnskap om naturen, som er viktig i en bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I bærekraftmålet 15 blir det blant annet framhevet at vi skal «beskytte, gjenopprette og fremme bærekraftig bruk av økosystemer, sikre bærekraftig skogforvaltning, bekjempe ørkenspredning, stanse og reversere landforringelse samt stanse tap av artsmangfold» (FN-sambandet, 2022c). Dette målet viser til å både viktigheten av å beskytte naturen forstått som både ikke-levende organismer, men også dyrene.

For at dette bærekraftaspektet skal kunne komme bedre til syne i gruppa, burde de eventuelt utdypet og dvelt mer ved observasjonene. Elevene viser at de utvilsomt er *fokusert oppmerksomme* noe som synes i elevenes observasjon av de ovennevnte detaljene i boka, og ikke minst at de har viser *toleranse for usikkerhet* og at de er villige til å *ta risiko* gjennom det de spør og svarer i gruppa. Allikevel kunne elevene stille flere spørsmål i stedet for å «hoppe over» spørsmål eller det som nevnes i forbindelse med observasjonene. At elevene ikke dveler nok ved observasjoner kan allikevel ha med litteraturundervisningens lave rammesetting å gjøre. For det første ble ikke bærekraftbegrepet diskutert i begynnelsen, fordi vi ønsket å se hva elevene selv brakte fram i samtalen uten å ha noen form for kunnskaper som skulle styre samtalenes tema (Hansen, 2011, s. 161). Her ser vi at dette litteraturdidaktiske valget har faktisk ført til at elevene selv kom med interessante observasjoner, men de blir ikke utdypet nok. Det er her *en gradvis utløsning av ansvar* kunne være nøkkelen til elevenes tilegnelse av samtaleferdigheter som dveling ved og refleksjon over det som blir trukket fram i samtalen.

I en *gradvis utløsning av ansvar* blir modellering vektlagt, der det i starten er litt høyere grad av lærerstyring nettopp for å overføre kunnskaper og ansvar fra lærer til elevene – i alle fall der elevene står over nye utfordringer (Drangeid, 2014, s. 104-105). I dette tilfellet er elevenes nye utfordring *elevstyrte litterære samtaler*. Selv om vi har modellert det mest grunnleggende med litterære samtaler, ser det ut til at elevene kunne ha trengt mer modellering i forbindelse med hvordan en kan dvele ved observasjoner eller andre ting som legges fram i samtalen, for å skape refleksjon, og dermed også bedre forståelse. Altså kunne elevene ha godt av en mer lærerstyrt undervisning i begynnelsen, før ansvaret ble utløst fullstendig.

Gruppe C

I gruppe C sin samtale kommer det også fram noen observasjoner som er blitt gjort i forbindelse med ulike ting i illustrasjonene. I denne delen vil vi se på en samtalesekvens der elevene diskuterer om en telefon (Stanza 4, linjenummer 30-33):

Camilla: =Men på ett av bildene så va det jo en sånn stor telefon.=

Cato: [Telefon?]

Camilla: [Sånn] knust.=

Cato: =Å ja, [den].

Observasjonen som kommer fram i denne sekvensen viser at Camilla har vært *fokusert oppmerksom* og har observert en knust mobil som lå på bakken i en av illustrasjonene. Denne mobilen er nemlig jenta sin, og det ser ut som skjermen er sprukket. Det kan bety at mobilen falt fra hennes hender i det hun ble bortført av Stallo. Det er allikevel flere elever som har vært oppmerksomme på det, noe vi kan se i fortsettelsen av sekvensen over (Stanza 4-5, linjenummer 34-44):

Camilla: [Den]. Koffor låg den der?=
Cato: =(Fordi) det va ett (av sporene).=
Ukjent: =Hadde hu (heve) telefonen sin der?=
(To snakker samtidig, uklart.)
Cato: =Vet ikkje. Eller så va det bare gresset og at det så ut som en telefon.=
Camilla: =Det tror eg.=
Carina: =Ja (), (eller det).=
Casper: =Eg tror heller ikkje at det va en telefon (men).=
Carina: =Nei, men det ligna.=
Lærer: =Ja, ligna litt, ja!=
Carina: =Ja.=

Her ser vi at observasjonen som ble delt med resten av gruppa har medført igangsettingen av en nærmere *analyse* av denne observasjonen. Analysen av problemstillinger er et viktig aspekt i systemforståelseskompetansen (Sinnes, 2021, s. 62). Camilla spør nemlig medelevene sine om noen aner hvorfor mobilen kan ha ligget akkurat der. På denne måten ser vi hvordan hennes *toleranse for usikkerhet* kommer til syne gjennom frambringingen av dette spørsmålet i gruppa. Det er da Cato kommer med en interessant refleksjon rundt dette, som sier at det mest sannsynlig var ett av sporene som skulle hjelpe far til å finne jenta. Og det er her vi kan se nytten av litterære samtaler: elevene utvider sin egen forståelse ved å få innsikt i hvordan de andre på gruppa tolker eller oppfatter noe (Rødnes, 2019, s. 80). I sekvensen over viser elevene sin evne til å *ta risiko* når de gir uttrykk for sine tanker rundt observasjonen som ble gjort. Vi ser at de ikke er redd for å si sin mening – uansett om den stemmer eller ei. Ulike forståelser kommer altså fram, og det fører til at elevene kan begynne å tenke på nye måter, nettopp fordi nye ideer og spørsmål blir delt med medelever i gruppene.

Elevene prøver altså å forstå tekstens kompleksitet og sammenhenger. Bildebokas kompleksitet handler blant annet om forholdet mellom modalitetene bilde og tekst, og at dette

forholdet er avgjørende for elevenes forståelse, tolkning og erfaring av boka som helhet (Bintz & Ciecierski-Madara, 2022, s. 23). Bildebokas kompleksitet kan i tillegg handle om hvorvidt teksten samsvarer med bildene. For bildene kan av og til si mer enn det teksten gjør. I dette tilfellet er mobilens plassering og framstilling i illustrasjonene – den blir altså ikke nevnt i teksten, men den er allikevel en del av historien. Derfor kan vi si at elevene gjennom denne observasjonen prøver å analysere bildebokas kompleksitet, som videre utvider deres forståelse av den. På denne måten ser vi hvordan elevene øver på elementer i systemforståelseskompetanse, det å analysere og prøve å forstå kompleksiteten i ulike problemstillinger, er viktig (Sinnes, 2021, s. 62).

Mens observasjonen blir analysert og diskutert nærmere av elevene, gjør læreren også sin første opptreden i samtalen der hun veksler mellom å være en aktiv lytter og en deltaker. Altså bekrefter læreren først det som blir sagt med bakgrunnscommentaren «ja» (aktiv lytter), før hun videre uttrykker sin mening om det Carina sa og er på en måte en del av gruppa (deltaker). I dette tilfellet gjør læreren slik Rosenblatt (1995, sitert i Sommervold, 2011) foreslår. Altså at elevene «sender ballen» videre fra den ene til den andre, der læreren er en deltaker og en del av gruppa, og ikke som en som styrer samtalen og dominerer (s. 38).

Allikevel stiller læreren, videre, et spørsmål til gruppa, og spesielt til de elevene som var uenige i at det som ble observert lignet på en telefon (Stanza 5, linjenummer 45-47):

Lærer: =Ja. [Kunne det].. Kunne det ikkje ha vært en telefon – e det det dåkke tenke?=
Casper: = [(O)] Jo, det kan vær, siden det va glass som va liksom knust, men det kan jo vær någe aent og.=

Dette spørsmålet knyttet til observasjonen, inviterer elevene til å reflektere over deres mening. På denne måten får læreren rollen som tilrettelegger der hun oppfordrer elevene til å utdype deres tidligere ytringer. I denne sammenhengen ser vi at dersom læreren kun hadde vært en deltaker og som en del av gruppa, hadde det vært liten sannsynlighet for at elevene selv kom med utdypinger. Slike utdypinger og dermed forståelsen av sammenhenger kan ha en viktig rolle i elevenes forståelse av både seg selv og teksten (s. 33). Det er allikevel ikke utelukket at læreren har stilt spørsmålet av ren nysgjerrighet og ikke for å tilrettelegge for noe. Hvis det er tilfelle, har læreren altså en deltaker-rolle, og er en del av gruppa slik som de andre elevene på gruppa. Uansett ser vi hvordan spørsmålet har god innvirkning i elevenes øving på å forstå og reflektere over kompleksiteter, i dette tilfellet ikonotekstens kompleksitet.

Drøfting: Tekstverden-observasjoner

Oppsummert har elevene i samtalesekvensene over delt sine tekstverden-observasjoner med sine medelever, diskutert rundt disse, utfordret hverandre med responsene sine og brakt fram nye ideer som fører til medelevenes utvidelse av sin forståelse. Alle disse komponentene til sammen utgjør kjennetegn ved litterære og utforskende samtaler (Hennig & Eriksen, 2021; Rødnes, 2019). Observasjonene handlet om blant annet gjenstander og dyr.

Gjennom disse observasjonene kan vi forstå at elevene utvilsomt har tatt spørsmålet «Er det noe spesielt dere legger merke til?» som de fikk i forkant av høytlesingen på alvor. Når det er sagt er her spørsmålet om elevene hadde gått inn på slike detaljer hvis spørsmålet ikke ble stilt? Det kan vi ikke vite, men det vi med sikkerhet vet er at spørsmålet har ført til elevenes utforsking av bildebokas kompleksitet der elevene viser at hver enkelt tolker kombinasjonen av bildebokas modaliteter på ulike vis (Bintz & Ciecierski-Madara, 2022, s. 23). Utforskingen av bildebokas kompleksitet kan videre ha relevans for oppøvingen av systemforståelseskompetansen, der det nettopp det å vurdere og analysere kompleksiteten i ulike problemstillinger er framhevet (Wiek et al., 2011, s. 207). Dessuten indikerer elevenes observasjoner at de har vært *oppmerksomme* og at de *har toleranse for usikkerheten* som preger dem med tanke på observasjonene sine og spørsmålene knyttet til disse. Dette er kompetanser som ifølge Myren-Svelstad (2020) er nødvendige i utviklingen av systemforståelseskompetansen og som gjerne kan oppøves gjennom arbeid med litteratur (s. 12).

Når det allikevel gjelder elevenes evne til å forstå og vurdere bildebokas kompleksitet på tvers av nivåer og områder, er dette noe som elevene i mindre grad evner å gjøre selvstendig. Dette er spesielt tilfelle hos gruppe A. Elevene har lagt fram interessante observasjoner som de utforsker til en viss grad, eller som de ikke utforsker i det hele tatt. Når det gjelder det første tilfellet – utforskning til en viss grad – ble det observert noen sekvenser der oppramsingen av observasjoner blir nærmere diskutert. At elevene har interesse for eller gjort de samme observasjonene, er muligens noen av årsakene til at de utdypes. Allikevel så vi at gruppe A hadde en tendens til å «ramse opp» observasjoner, som ikke blir nærmere diskutert. Uansett er dvelingen ved og nærmere utforskingen av observasjonene noe elevene kunne i større grad mestre gjennom en *gradvis utløsning av ansvar* (Drangeid, 2014, s. 104-105). Tilnærmingen består i modellering og lærerens høyere grad av styring i dannelsen av en midlertidig stillas som bidrar til overføringen av viktige samtaleferdigheter. På denne måten ville de bedre

kunne se deres observasjoner på ulike nivåer og i større sammenhenger (Sinnes, 2021, s. 61). Noe som både er viktig med tanke på tekstforståelsen, men også oppøvingen av delkompetansene ved systemforståelseskompetansen.

I motsetning til gruppe A, har gruppe C, klart å diskutere mer om observasjonen som ble frambrakt i samtalen. Elevene viser en evne til å kunne utforske denne siden av bildebokas kompleksitet selvstendig, der elevene kommer med sine egne meninger og tanker. På et tidspunkt ser vi at læreren som tilrettelegger, prøver å få elevene som var uenige i observasjonen av gjenstanden, til å forklare nærmere hva de tenker. På den andre siden kan læreren bare stilt spørsmålet som følge av sin nysgjerrighet overfor elevenes uenighet i det Camilla observerte. Da har læreren en deltaker-rolle og viser at hun, på lik linje med elevene, er en del av gruppa, noe som blir spesielt understreket av Rosenblatt (1995, sitert i Sommervold, 2011, s. 38). Læreren skal være en del av gruppa i litterære samtaler, og ikke dominere. En kombinasjon av disse rollene er fordelaktig også fordi læreren, gjennom tilrettelegger-rollen, får elevene til å utdype og reflektere over sine tanker og tenke nærmere over det de forstår (Short et al., 1999, s. 378-379).

6.1.2 Litterær lenking

I denne delen av analysen vil jeg undersøke hvordan elevenes litterære lenking kommer til syne i samtale gjennom de samme evnene som nevnes i underkapittelet over. Altså evner som *fokusert oppmerksomhet, risikotaking og toleranse for usikkerhet*. Den litterære bærekraftkompetansen «litterær lenking» viser til en av flere måter en leser navigerer seg gjennom teksten på (Drangeid, 2014, s. 50). I de neste avsnittene vil jeg trekke frem elevenes evne til å «lenke» teksten til andre tekster, seg selv, samt evnen til å lenke teksten til sin virkelighet (s. 100). Litterær lenking kan ellers være nært knyttet til systemforståelseskompetansen. Evnene ved litterær lenking overlapper nemlig med systemforståelseskompetansen sine der en skal kunne se og vurdere sammenhenger på tvers av ulike nivåer, og se ting i forhold til hverandre (Sinnes, 2021, s. 62). Nedenfor vil vi se hvordan elevene klarer å gjøre slike lenkinger.

Gruppe A

En av samtalesekvensene hvor elevenes lenkinger kommer tydelig fram er den hvor elevene kommenterer og diskuterer om trærnes forekomst i bokas illustrasjoner. Det er ikke helt uten grunn at de gjør en slik observasjon - naturen har nemlig fått en nærmest dominerende plass i

bokas illustrasjoner, noe elevene simpelthen ikke kunne overse (Stokke, 2020, s. 9). La oss se hva de spesielt diskuterer om (Stanza 34, linjenummer 335-344):

Anton: =Liksom – kordan e det så:: masse trær hvis de e oppå et fjell?=
=

Anna: =Ja, fordi på fjellet e det jo ikkje egentlig såne trer! [Når eg går] liksom, langt oppå fjellet, så ser eg liksom bare ett, to, fira trer.=

Ukjent: [Nei]

Arne: =Mhm. [Det bare hadde vært mer ()]

Anna: = [() vært liksom] så:: mye trer. () de ute=
=

Arne: =Det bare hadde vært mer steiner.=

Anton: =Enn trær.=

Arne: =Mhm.=

I samtalesekvensen over diskuterer elevene om trærnes usedvanlige forekomst i boka, og spesielt om det betydelige antallet trær på fjellet. Anton er den som understreker dette faktumet og som uttrykker sin overraskelse overfor det i starten av samtalesekvensen. Det interessante er at Anna og Arne også gir uttrykk for det samme, ved å bygge videre på det Anton sier, og ved å gi eksempler fra virkeligheten deres om hvordan det egentlig er på fjellet. Elevene har altså lenket denne observasjonen til sine egne erfaringer, og særlig i forbindelse med det å gå på et fjell og det de legger merke til når de befinner seg der.

I dette tilfellet ser det ut som at bokas illustrasjoner ikke stemmer overens med elevenes erfaringer – altså skapes det motstand. Dette kan vi se spesielt når Anton, litt senere, sier nesten overraskende: =*Det va jo så vidt steiner.*= (Stanza 34, linjenummer 345). En ytring som blir bekreftet av både Anna og Arne, før Anna, videre, kommer med sin påstand som bygger på Antons, der hun sier: =*Og på fjellet e det jo steiner.*= (Stanza 34, linjenummer 348). Elevene mener altså at det egentlig er mer steiner enn trær på fjellet, som nemlig er det motsatte av det illustrasjonene viste.

Det er på mange måter interessant å se at elevene evner å gjøre disse koblingene til virkeligheten sin uten noens støtte. Disse lenkingene hadde allikevel ikke skjedd dersom elevene ikke var *fokusert oppmerksomme* på detaljene i bildeboka og ikke evnet å vise *torelans* for usikkerhet gjennom forundringsspørsmålet som kom fram i samtalen. Gjennom disse lenkingene øver elevene samtidig på viktige delkompetanser ved systemforståelseskompetansen, der en forstår og reflekterer over sammenhenger (Sinnes,

2021, s. 62). Allikevel kunne elevene prøvd å dvele mer ved det Anton har oppdaget i tekstens illustrasjoner. Hvorfor blir det illustrert et såpass stort antall trær i boka?

Generelt virker det som at elevene evner å være oppmerksomme på detaljer i boka, en evne som er viktig i performativ literacy og videre i utviklingen av systemforståelseskompetansen hos elevene (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Men hvorfor tror elevene at det er slik? Slik en tidligere studie med elevenes utforskning av boka «Beatrice's Goat», nevnt i kapittel 2, har vist, er elevene også i dette forskningsprosjektet nysgjerrige på ett av elementene med bærekraftig utvikling – nemlig det miljømessige (Spearman & Eckhoff, 2012, s. 358). I likhet med den studien, har heller ikke gruppe A klart å lenke naturens plass i boka til «environmental stewardship» (s. 358). Dels fordi bærekraftaspektet ikke er blitt introdusert for elevene i forkant av lesingen av og samtalene rundt boka, og dels fordi rammesettingen var lav der elevene, bortsett fra spørsmålene de fikk av oss i høytlesingsfasen, sto fritt til å ta opp det de selv ville i samtalene.

En måte som allikevel kunne bidra til elevenes nærmere analyse og forståelse av sammenhenger – her naturen og dens betydning i boka – kunne være lærerens tilrettelegging gjennom å stille spørsmål til elevene. En annen måte kunne være en høyere rammesetting der elevene enten fikk, gjennom modellering og *gradvis utløsning av ansvar*, se hvordan den analysen kunne gå på et dypere nivå, eller ble introdusert for bærekraftaspektet i forkant av samtalene. Disse grepene kunne bidra til elevenes bedre øving på å analysere og forstå ulike sammenhenger på tvers av nivåer som er viktig i systemforståelseskompetansen (Sinnes, 2021, s. 61-62).

Det er uansett en stor mulighet for at elevenes naturbevissthet økes gjennom denne boka – dette er spesielt merkbart når elevene viser å være opptatt av naturen i boka. Noe som faktisk skjer på tross av at elevene befinner seg innendørs og ikke ut i naturen – i motsetning til Hallås og Heggen (2018) sitt funn der elevene viste seg å bringe fram et økokritisk perspektiv i svarene sine som følge av at de befant seg i naturen (s. 270). Allikevel kunne denne bevisstheten utvikles på en litt annen og mer bevisstgjørende måte hvis, for eksempel, elevene gikk nærmere inn på temaet de begynte å diskutere om. Dette er videre viktig i forbindelse med elevenes utvikling av respekt for og kunnskap om naturen, som er viktig i en bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Gruppe C

I likhet med gruppe A, har gruppe C også klart å gjøre noen interessante lenkinger. Etter nærmere arbeid med samtalene ble det oppdaget en interessant lenking til tekstens egne verdener og til en annen tekstverden.

Først begynner Casper med et spørsmål der han lurer på noe knyttet til en illustrasjon i boka. Han sier nemlig:

Men på det der bildet hvor det kom to menn – de såg ut som – siden på det der bildet de klemte hverandre, va ikkje de to brødrene der, de to større, så kan det på det der bildet kor det kom to menn – kanskje det va de der brødrene? (Stanza 17, linjenummer 153-155)

Det Casper viser her er at han har *toleranse for usikkerhet* når han stiller dette spørsmålet i gruppa. Han prøver å fylle ut sitt tomrom rundt denne situasjonen gjennom å vende seg tilbake til teksten og prøver å skape mening, men er allikevel usikker. Det som kommer fram i spørsmålet viser til skyggene i en illustrasjon der egentlig faren og den minste sønnen gjemmer seg mellom et treets greiner som var like ved brønnen på bostedet til Stallo. På denne måten skulle de lettere kunne komme i kontakt med jenta, uten at Stallo fikk vite det. Casper har en antakelse om at det var jentas to storebrødre som sto der, men Cato sin *fokuserte oppmerksomhet* på både tekst og illustrasjoner gjør at han har en ulik forklaring rundt denne illustrasjonen (Stanza 17, linjenummer 153-160):

Cato: =Nei, det må jo ha vært de.=

Lærer: =Ja, kem må det ha vært tenke du?=
Cato: =Det må jo ha vært gutten og faren, fordi at de sa – han ville – han testa de jo med det der fugleskremselet eller ka det va, menneskeskremselet. Eh – han ville se kem så va tøffast, og den som greide det, fikk være med.=

Her ser vi hvordan Cato sin *fokuserte oppmerksomhet* gjennom tekstens løp har bidratt til hans lenking til tekstens egne verdener, og hvordan dette kommer fram gjennom et spørsmål. Som det blir uttrykt i sekvensen over mener nemlig han at skyggene er minstebroren og faren til jenta. Dette er videre en konklusjon han kommer fram til som følge av lenkingen til tekstens indre verden der faren valgte ut sin minstesønn på grunn av hans mestring av oppdraget.

Når det gjelder læreren kommer hun med et spørsmål til Cato rett før han skulle utdype sin påstand «Nei, det må jo ha vært de» (Stanza 17, linjenummer 153). Altså virker læreren ikke som en tilrettelegger, men heller som en som er en del av gruppa på lik linje med elevene, der hun lurte på hva Cato egentlig mener. Måten læreren formulerer sitt spørsmål på, kan, allikevel, minne oss litt om hvordan vi ønsker elevene skal dvele ved og reflektere over det som kommer fram i samtalen. Med andre ord *modellerer læreren strategien i bruk*, på en kanskje ubevisst måte – gjennom sin deltakelse i samtalen og dialog med elevene (Drangeid, 2014, s. 105). Her ser vi hvordan lærerens tilstedeværelse kan være fordelaktig for elevene.

Videre vil vi se hvordan Cato klarer å lenke det oppdraget sønnene fikk til en annen tekstverden, nemlig eventyret om «Askeladden som kappåt med trollet» (Folkeeventyr.no, u.å). Spesielt sier han (Stanza 18, linjenummer 162-170):

Cato: =Det e jo litt som – eh – Per, Pål og Espen Askeladden.=

Lærer: =Okei, ja! =

Cato: =De skulle ut og hogge tre.=

Lærer: =Ja.=

Cato: =Også va det litt som det, bare at de måtte hente vann.=

Camilla: =Og at de va kanskje litt smart..eh at Askeladden va litt smartere mens han va litt modigere.=

(.)

Lærer: Mm. Ja?! =

Mens Cato snakker, kommer han på denne lenkingen mellom teksten og en annen tekstverden. Det er her vi ser hvordan litterære samtaler inviterer til *kunnskap-i-handling*, der elevenes forståelse av en tekst konstrueres og utvides i samtaler om boka og ikke minst der det skapes en «forbindelseslinje mellom den individuelle eleven og et større kulturelt univers (Hennig, 2017, s. 162). Lærerens kombinasjon av aktiv lytting og kanskje også et snev av nysgjerrighet gjennom å si «Okei, ja!», inviterer Cato til å gi en nærmere forklaring på hva han egentlig mener med sin lenking.

Cato forbinder så oppdraget brødrene fikk i «Sølvmånen», med Per, Pål og Espen Askeladden som fikk et oppdrag av sin far om å hogge trær i skogen som tilhørte gården sin. Den som klarte det, skulle «få betalt unna noe på gjelden» (Folkeeventyr.no, u.å, s. avsn. 1). I likhet med «Sølvmånen», er trollet et hinder i oppdraget hos «Askeladden som kappåt med trollet». Allikevel klarer de yngste brødrene i begge historiene å være de modigste av alle. Her kan vi

se tydelig at oppdraget i «Sølvmånen» kaller frem noen kjente mønstre fra en annen tekst – altså blir en *intertekst* aktivisert (Drangeid, 2014, s. 63). Aktiviseringen av intertekster vil videre bidra til *overbestemthet* der leseren klarer å se sammenhenger i teksten, som igjen bidrar til utviklingen *koherens*, mening, i den narrative verden (s. 62).

Til slutt har vi Camilla som etter Catos lenking, kommer med en sammenheng og sammenligning av de yngste brødrene, der hun sier at Espen var smartere, mens minstebror i «Sølvmånen» var modigere. Et spørsmål en kan stille seg i dette tilfellet er om Camilla hadde brakt fram denne sammenligningen av sønnene, dersom læreren ikke var til stede. Forskning har nemlig vist at lærerens aktive lytting ved å bruke bakgrunnskommentarer som «mm» og «ja» har ført til en høyere aktivisering av elevene i samtale der de konkurrerer om lærerens oppmerksomhet (Short et al., 1999, s. 381). Ellers ser vi i denne samtalesekvensen her hvordan elevenes litterære lenkninger bidrar til oppøvingen av de ulike delkompetansen som bærekraftkompetansen *systemforståelse* innebærer. Elevene forstår og vurderer sammenhenger, ser ting i forhold til hverandre, og det mest interessante av alt er at de gjør disse lenkingene selv (Sinnes, 2021, s. 62).

Bortsett fra elevenes lenkninger, har jeg – under transkribering av materialet – oppdaget at også læreren forsøkte å skape en lenking mellom elevenes erfaringer/virkelighet, og tekstens verden. Et godt eksempel på akkurat dette kommer tydelig fram i følgende samtalesekvens (Stanza 19, linjenummer 172-179):

Lærer: [E det] någe aent som kan minna litt om eventyr då?=
Camilla: =Men de sa jo ikkje så veldig mye navn. [De sa liksom (bare ())] han Stallo og kona, men de sa ikkje någon andre navn tror eg.=

Casper: [Men me vet ikkje hvilken side]

Cato: =Ikkje barnene: ka jentå hetta, ka de tre guttene hetta.=

Lærer: =Nei. Men..=

Cato: =De bare kalte de faren.=

Samtalesekvensen over, er en forlengelse av sekvensen der Cato trakk linjer mellom brødrene i «Sølvmånen» og i «Askeladden som kappåt med trollet». Læreren gjør elevene bevisste på sjangeren Cato snakket om, nemlig eventyrsjangeren, og spør til og med om elevene har klart å oppdage andre eventyrtrekk i boka. Læreren lenker altså elevenes sjangerkunnskap til boka, og får dem til å tenke litt mer over dette, enn hva elevene selv hadde kanskje gjort. Dette kan videre bidra til elevenes forståelse av den spesifikke tekstverdenen, ettersom deres etablerte

erfaringer med andre tekster vil kunne medføre koherens og mening i møte med den nye teksten (Drangeid, 2014, s. 69). Camilla og Cato responderer på lærerens spørsmål og tar spesielt utgangspunkt i navn-aspektet ved eventyrsjangeren, der karakterene i de fleste eventyrene har navn. Hva angår lærerrollen i dette tilfellet, så er det «mediator»-rollen som vises fram, altså *formidler* på norsk, som ifølge Short et al. (1999) handler om at læreren får elevene til lenke boka til deres egne erfaringer og liv, gjennom, for eksempel, å stille dem spørsmål (s. 380). Lærerens spørsmål fører til elevenes nærmere utforskning av sine egne bakgrunner, erfaringer og kunnskaper, og på denne måten dannes det en lenking mellom boka og elevenes virkelighet og erfaringer.

Drøfting: Litterær lenking

Generelt kan det sies at elevenes *narrative ankre*, altså objekt, begrep, eller detaljer som «blir representert utover i teksten, gjerne i ulike tekstverdener» som lenkes sammen mentalt, har et nokså stort potensial – i den forstand at de kan virke som det Drangeid (2014) kaller for *fortolkningsnøkler* (s. 61-62). Disse ankrene bidrar altså til dannelsen av koherens og mening med en tekst, men også på tvers av ulike tekstverdener som elevene tidligere har møtt, møter og vil møte i framtiden. For alle erfaringer fra eget liv og andre tekstverdener aktiviseres, når elevene møter en ny tekst (Sommervold, 2011, s. 34). Derfor vil oppfatningene av en tekst så å si alltid preges av erfaringer og bakgrunnskunnskap. Det interessante er her at nettopp elevenes narrative ankre bidrar til oppøvingen av evner ved systemforståelseskompetansen, der nettopp det å se ting i forhold til hverandre, se og vurdere sammenhenger, er vesentlig (Sinnes, 2021, s. 62).

Det som er likt i begge gruppene er at elevene viser også i denne delen av analysen, evnen til å ha *fokusert oppmerksomhet* både i forhold til tekst og illustrasjoner, *ta risiko* gjennom å frambringe egne tanker og refleksjoner i gruppa og til slutt ha *toleranse for usikkerhet* gjennom spørsmålene de deler med resten av gruppa. Altså evner som er viktige i utviklingen av systemforståelseskompetanse (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Når det gjelder hvordan lenkingene kommer fram i samtalen, varierer det noe fra gruppe til gruppe. I gruppe A ser vi for eksempel hvordan elevenes oppdagelser og overraskelse over hendelser/situasjoner i ikonoteksten etterfølges av elevenes lenkinger til sin virkelighet og erfaringer. Når det er sagt kunne lenkingene utdypes nærmere dersom elevene dvelte mer ved trærnes hyppige forekomst i boka. Et spørsmål de kunne stille er: «Hvorfor er det så mange trær på fjellet?».

Dette kunne videre føre til elevenes utvikling av naturbevissthet, som også er viktig i forbindelse med elevenes utvikling av respekt for og kunnskap om naturen (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Elevene kunne for så vidt også trekke linjer mellom naturens plass i boka og dens betydning for samefolket. Ved å bli bevisst på og verdsette det kulturelle mangfoldet og på denne måten kunne de utvikle/utvide sin transkulturelle forståelse. Samtalen kunne blant annet medføre at til elevene bidro til utviklingen av samfunn som tar hensyn til alle og behandler andre på en rettferdig måte (FN-sambandet, 2022b). Som tidligere nevnt kunne lærerens tilrettelegging gjennom spørsmålsstilling være en måte å få elevene til å utdype, på. En annen måte kunne være en høyere rammesetting der elevene enten, gjennom modellering, fikk se hvordan samtalen kunne gå på et dypere nivå, eller ble introdusert for bærekraftaspektet i forkant av samtale, som kunne videre danne utgangspunkt for elevenes samtaler.

I gruppe C, derimot reflekterer elevene over og forklarer nærmere det de sier – noe de noen ganger gjør selvstendig, men som andre ganger skjer som følge av lærerens tilrettelegging. Allikevel er spørsmålet om elevene hadde klart dette på egenhånd og uten lærerens deltakelse, eller om de bare hadde gått videre uten å diskutere disse oppdagelsene nærmere. Dessuten så vi ovenfor at læreren forsøker å lenke teksten til elevenes erfaringer og virkelighet. Læreren griper sjansen til å gjøre denne typen lenking når elevene er inne på eventyrsjangeren. Dersom læreren ikke var en del av gruppa, ville nok elevene ikke gått nærmere inn på deres sjangerkunnskaper. Her ser vi altså hvordan læreren bidrar til at elevene ser sammenhenger (lenking) på tvers av elevenes ulike erfaringer knyttet til tekstverdener og kunnskaper, som også er en viktig i forbindelse med oppøvingen av evnen til å se og analysere sammenhenger i utviklingen av systemforståelseskompetansen (Myren-Svelstad, 2020, s. 10).

6.2 Litterær hypotese

I denne delen av analysen vil jeg se på hvordan elevenes «litterære hypoteser», altså elevenes evne til å danne hypoteser i møte med teksten, kommer til syne i samtale. Spesielt vil jeg legge vekt på framtidsrelatert hypotesedanning (potensielle), hypoteser om ting de la merke til (mulige) og alternative hypoteser (ønskede) (Rieckmann et al., 2017, s. 10). Litterære hypoteser er, som nevnt i metodekapittelet, gruppert under bærekraftkompetansen *fremtidstenking*, ettersom det er flere evner ved litterære hypoteser og

fremtidstenkningskompetanse som overlapper hverandre (Wiek et al., 2011, s. 207-209). La oss se hvordan elevene gjør bruk av litterære hypoteser i møte med «Sølvmånen».

Gruppe A

Til å begynne med handler en av elevenes samtalesekvens i forbindelse med framtidsscenario om tekstens videre gang. Dette er noe som nemlig skjer i første samtalerunde der læreren og elevene hadde kommet halvveis i lesingen av «Sølvmånen», der Arne begynner samtalesekvensen med en kombinasjon av ytring og spørsmål: *Og det eg tror komme te å skje videre, det e faktisk at når han har gått, at han – eg vet – tror dåkkår at han møte trollet sitt barn? =* (Stanza 39, linjenummer 390-391). Allerede her ser vi hvordan det didaktiske valget rundt oppdelingen av boka har ført til elevenes trang til å diskutere om og danne fremtidsrelaterte hypoteser knyttet til tekstens videre gang. I det Arne holder på å uttrykke sine tanker i ytringen over, stiller han plutselig et *spontanitetsspørsmål* hvor medelevene blir spurt om de tror at jenta faktisk skal møte trollets sønn. Gjennom dette spontanitetsspørsmålet inviterer han medelevene sine til refleksjon der eventuelle “tomrom” kan bli utfylt spontant (Hansen, 2011, s. 167).

Anna tviler allikevel på at trollet i det hele tatt har barn, noe som kommer til syne gjennom hennes påstand der hun sier: *=Ja, trollet sitt barn, liksom. Eg lure litt hvis det finns då.=* (Stanza 39, linjenummer 392). Altså kan en indirekte hypotese her være at trollet lyver for jenta. Anton bygger så videre på Annas indirekte hypotese, men med en tydeligere hypotese den han blant annet påstår at: *[Eller så sie] [eller så sie de bare sånn] «kom, så blir du en perfekt middag te ungene mine». Liksom bare fordi at han ska få () sine, han lure.=* (Stanza 39, linjenummer 394-395). Antons hypotese er her altså at trollet kanskje vil lure jenta, og heller «spise» henne.

Elevenes gjetning av tekstens videre gang, slik som det er presentert over, er «en strategi som støtter engasjement og motivasjon» (Drangeid, 2014, s. 103). Elevene bruker i denne sammenhengen det de har av bakgrunns- og sjangerkunnskap kombinert med det som er blitt presentert i boka fram til nå, til å danne hypoteser om det som videre vil skje. Tomrom fylles nemlig ut gjennom en kombinasjon av det de får gjennom tekststrukturen og ved å bruke fantasien sin til å danne hypoteser om det ukjente, slik elevene i denne samtalesekvensen gjør. En slik hypotesedanning kan senere bli bekreftet eller avkreftet, men viktigst av alt er at den uansett viktig for elevenes forståelse. Et eksempel på hvordan det kan ha gode konsekvenser for elevenes forståelsesutvikling er at de - ved en avkreftet hypotese, kan gå tilbake og finne

de sporene som var blitt oversett (Drangeid, 2014, s. 103) Det er her vi ser hvordan elevenes hypotesedanning og framtidsscenarier gjennom litterære samtaler er et godt utgangspunkt for oppøvingen av bærekraftkompetansen fremtidsstenking (Myren-Svelstad, 2020, s. 12).

Det finnes videre en annen samtalesekvens der elevene ikke bare viser sin evne til å tenke på alternative hypoteser, men der også et viktig aspekt ved bærekraftig utvikling kommer fram i samtalen. La oss se hva som diskuteres i denne sekvensen (Stanza 19-20, linjenummer 182-182-189):

Arne: Og når lyset komme - då trodde eg ikkje at det va trollet så skulle komma. Då trodde eg at det liksom [va] någe snilt.=

Anna: [Ja]

Anton: [()]

Anna: [()] veldig veldig snill så skulle komma [()].

Anton: [Kanskje en hu::] liksom - en ulv så ikkje va så slem?=-

Arne: =Ja, som skulle hjelpa hu, for han visste at det kom te å skje?=-

Anton: =[Ja], at noen slemme komme te å komma.=

Som vi ser i samtalesekvensen over prøvde elevene å fylle ut tomrommet i teksten, i dette tilfellet lyset som nærmet seg jenta, gjennom hypotesedanning som muliggjøres ved elevenes bruk av fantasien sin (Hennig, 2017, s. 76). Dette er noe som kommer tydelig fram når Arne har en hypotese om at lyset var noe snilt, og at det ikke var trollet som kom. Anna tilføyer at det kanskje var noen som var «veldig veldig snill». Anton, derimot, bygger videre på Arne sin hypotese, med enda en kreativ hypotese om at lyset kanskje var en ulv som ikke var så slem og som skulle redde jenta fra trollet. Noe som også Arne ser ut til å være enig i, selv om han ikke hadde tenkt på akkurat det samme i første omgang. Spørsmålet er hvorfor Anton tenkte på en ulv og ikke på et menneske eller noe annet? Det er nemlig interessevekkende at ulven var det første Anton assosierte lyset med.

Uansett er det interessante i denne samtalesekvensen at det kommer en positiv holdning til dyr. At den holdningen blir delt med medelevene på gruppa er en fordel, ettersom en slik holdning kan ha gode konsekvenser på lang sikt, og spesielt i forbindelse med oppnåelsen av det som blir uttalt under bærekraftmålet 15. Der blir det blant annet framhevet at mennesker skal «beskytte, gjenopprette og fremme bærekraftig bruk av økosystemer, sikre bærekraftig skogforvaltning, bekjempe ørkenspredning, stanse og reversere landforringelse samt stanse tap av arts mangfold» (FN-sambandet, 2022c). Her ser vi hvordan denne hypotesedanningen i

samtalesekvensen over berører to viktige aspekter ved bærekraftig utvikling. For det første fyller elevene tekstens tomrom ved å etablere bilder/scenarier (hypoteser) ut ifra tekststrukturen, noe som altså er viktig i ens forståelse og meningsskapning i møte med en litterær tekst, og ikke minst i utviklingen av fremtidsstenkningskompetanse (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). For det andre kommer de inn på det miljømessige aspektet ved bærekraftig utvikling som spesielt handler om dyr, som også er vesentlig i forbindelse med elevenes utvikling av klima- og miljøbevissthet og respekt for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Gruppe C

Først skal vi se hvordan framtidsrelatert hypotesedanning og alternative hypoteser kommer til uttrykk i gruppe C, ved å ta utgangspunkt i samtalesekvensen nedenfor (Stanza 2, linjenummer 8-13):

Camilla: =Så syns eg at.. At han:: - han Stallo, eg tror han kanskje va egentlig *litt* smartere, men så hadde han sikkert følt seg litt – eh – sånn sterk så eg trengte ingenting, men eg tror *kanskje* hvis den der bokå sko vært litt lenger så hadde jo Stallo vært litt smartere.=

(.)

Lærer: Mm.=

I denne sekvensen snakker Camilla om Stallo og sier hun at Stallo på en måte taper litt av smarheten sin, fordi han har for gode tanker om seg selv. Samtidig tenker Camilla at Stallo ville potensielt være smartere hvis boka hadde vært lenger, men hun utdyper dog ikke på hvilken måte dette ville skje. Uansett viser Camilla gjennom den refleksjonen hun kommer fram med om Stallo, at hun tenker på en mulig/potensiell framtid (Lozano et al., 2017, s. 4). Læreren på den andre siden viser seg å være en aktiv lytter, noe som markeres med bakgrunnscommentaren «mm» (Short et al., 1999, s. 381). Gir lærerens aktive lytting eleven en slags motivasjon til å fortsette diskusjonen?

Det ser ut som lærerens aktive lytting får Camilla til å fortsette å snakke, der hun faktisk skifter tema og sier: =*For.. Også tror eg kanskje at hvis hu – ka va det hu hetta hu (då/der) med den? Eh, hu der konå te Stallo.*= (Stanza 2, linjenummer 14-15). Her ser vi det som en studie har vist rundt lærernes aktive lytting i gruppesamtaler med elever og dens innvirkning på elevenes deltakelse (Short et al., 1999, s. 381). Den studien viser blant annet lærerens aktive lytting hadde ført til elevenes økte deltakelse i forståelsen av at elevene snakket mer og

ville ha mer av lærerens oppmerksomhet. Ville allikevel Camilla kommet med denne begynnende tilleggspåstanden dersom læreren ikke var til stede og ikke viste at hun var en aktiv lytter?

Uansett blir Camillas begynnende påstand komplettert når læreren får rollen som tilrettelegger og hjelper Camilla med navnet til kona til Stallo. Dette kommer tydelig fram i følgende sekvens (Stanza 2, linjenummer 18-21):

Lærer: =Luttak?=
=

Camilla: =(). Ehm, eg tror kanskje at hvis hu hadde sagt sånn «eg ska plukke ut luså dine» eller noe sånn, så tror eg hu hadde blitt litt mer sur enn å bare liksom hadde lagt seg ner og sagt «okei», fordi at - som oftest så e nok ikkje (de litt) smartere.=

Generelt representeres Luttak i historien som en som har jernøyne, jernrør i kroppen, og lus. Ved å ha dette i betraktning, foreslår Camilla et alternativt scenario der Luttak kunne være litt smartere og ikke la seg påvirke av jenta som ville plukke ut lusene hennes. For jenta hadde nemlig planlagt å plukke ut lusene til Luttak slik at hun kunne få henne til å sovne, og dermed få sjansen til å rømme.

Videre svarer læreren på det Camilla med et spørsmål som viser at hun en del av gruppa, altså der læreren får deltakerrollen. Hun sier nemlig: *Smartere enn - enn hu jentå?*= (Stanza 2, linjenummer 23). Samtidig kan dette spørsmålet ha en tilretteleggende funksjon, der læreren tilrettelegger for Camillas utdyping og nærmere forklaring av det som ble sagt. Vi ser for eksempel at Camilla svarer slik: *=Nei, men liksom litt smartere enn å bare liksom legge seg ner og – ja – (bli kvitt lusene) og bare sovna.*= (Stanza 2, linjenummer 24-25). Lærerens spørsmål fikk nemlig Camilla til å forklare nærmere ved å si at Luttak kunne være litt smartere enn å bare overgi seg til jentas hender. Gjennom denne diskusjonen ser vi hvordan «Sølvmånen», og spesielt Stallos og Luttaks handlinger, har fått Camilla til å danne *fremtidsrelaterte og alternative hypoteser* som også kommer fram i samtalen. Det er et godt eksempel på hvordan elevene øver på evner som er viktige i utviklingen av *fremtidstenkningskompetansen* (Wiek et al., 2011, s. 207-209).

Drøfting: Litterær hypotese

Generelt framkommer elevenes litterære hypoteser på ulike måter i sine samtaler. Vi har blant annet sett hvordan elevene danner litterære hypoteser ved hjelp av fantasien sin og ved hjelp

av tekststrukturen/tekstens indre verdener, som en måte å fylle tekstens tomrom og utvide forståelsen på (Hennig, 2017; Myren-Svelstad, 2020). Hypotesedannelser der elevene øver på evnen til å forestille seg alternative hendelser/situasjoner, samt danne framtidsscenarioer/-hypoteser, kan ha en positiv innvirkning på elevenes utvikling av bærekraftkompetansen fremtidstenking (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). I utviklingen av fremtidstenkingskompetansen kreves det nettopp evner til hypotesedannelse og framtidsscenarioer. Elevene skal kunne «evaluere og produsere *bilder* som relateres til bærekraftige problemstillinger og bærekraftige problemløsnings rammeverk» (Wiek et al., 2011, s. 207-209).

Elevenes fantasi er, videre, av stor betydning i deres forsøk på å skape mening med en tekst. Sommervold (2011) understreker viktigheten av elevenes kreative møte med teksten i lys av faktumet at elevene kan da «oppdage sider ved den som de ikke ville ha sett om de bare hadde bearbeidet den med fornuften» (s. 33). Dette knyttes videre opp mot betydningen av en kreativ tenkning som ikke bare bidrar i litteraturlesingen, men som også er til stor nytte i livet for øvrig. Kreativitet er nemlig et nokså sentralt aspekt også i fremtidstenking, ettersom hypoteser og framtidsscenarioer blir dannet nettopp ved hjelp av ens kreative egenskaper (Wiek et al., 2011, s. 209). Her ser vi litteraturens og litterære samtalers rolle i utviklingen av fremtidstenking. Fremkomsten av elevenes litterære hypoteser er mer eller mindre lik i begge gruppene, men det er allikevel noen få ulikheter.

Felles for begge gruppene er at elevene selv tar initiativ til å innlede diskusjoner der ulike de litterære hypotesene kommer til syne. I gruppe A ser ikke elevene ut til å ha behov for lærerens tilrettelegging eller støtte, ettersom de selv klarer å granske nærmere hypotesene de bringer fram. Det samme gjelder i gruppe C. Vi ser nemlig at læreren er, sammenlignet med andre ganger, mindre deltakende under elevenes samtalesekvenser som omhandlet hypoteser. Kan det potensielt bunne i faktumet at elevene selv danner hypoteser nettopp for å fylle *sine* tomrom? (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Når det er sagt har læreren de få gangene hun har sagt noe i samtalesekvensene over, opptrådt enten som støtte/tilrettelegger, aktiv lytter eller deltaker, alt etter hva som var hensiktsmessig i ethvert tilfelle. For eksempel hjelper hun Camilla med å huske Luttaks navn, og spør henne noe for å forsikre seg at hun har forstått rett, noe som gjør at Camilla bedre utdyper hva hun tenker. Ellers kommer læreren med bakgrunnskommentar som viser hennes aktive lytting, og som vi fant ut at kunne ha innvirkning på Camillas motivasjon til å komme med mer i samtalen. På denne måten kan lærerens ulike væremåter bidra til elevenes oppøving av ulike ferdigheter (Short et al., 1999). I dette tilfellet bidrar hun i forekomsten av hypoteser i gruppa.

Til slutt var det totalt tre typer hypoteser som kom fram i elevenes samtaler. I gruppe C var spesielt *framtidrelatert* (der Camilla ser for seg hvordan Stallo hadde vært hvis boka var lenger) og *alternativ hypotese* (der det foreslås at Luttak kunne reagert på en annen måte og vært smartere) som gjorde seg spesielt gjeldende. I gruppe A, derimot, speiles evnene til *framtidrelatert hypotese* der elevene diskuterer om tekstens videre gang og hva som potensielt kan skje i *framtiden*, samt *hypotesedanning knyttet til en hendelse i teksten* der elevene brakte fram sine hypoteser rundt lyset kom nærmere jenta.

6.3 Holdninger, verdier og vurderinger

I dette delkapittelet vil jeg undersøke hvordan elevenes holdninger og verdier spesielt knyttet til bokkarakterene, samt vurderinger i forbindelse med litterære og didaktiske verdier, kommer til syne i elevenes samtaler. Alle tre litterære bærekraftkompetanser er, som nevnt i metodekapittelet, gruppert under den normative kompetansen. I de neste underkapitlene vil jeg ta utgangspunkt i samtalesekvenser der nettopp holdninger, verdier og vurderinger kommer fram.

6.3.1 Holdninger og verdier

I denne delen av analysen vil jeg spesielt vektlegge elevenes uttrykk for empati og forståelse (perspektivtaking) i forståelse av tekstens verden og bokkarakterene. Gjennom vektlegging av empati og forståelse i elevenes samtaler, fokuserer jeg samtidig på noe av det som blir framhevet i den normative kompetansen. Nemlig sies det at en skal kunne vise forståelse og reflektere over ens underliggende normer og verdier i vedkommendes praksiser (Rieckmann et al., 2017, s. 10). Med utgangspunkt i dette forståelses-aspektet vil jeg i tillegg undersøke hvordan elevenes transkulturelle forståelse, som handler om elevenes kunnskap om og forståelse overfor andre kulturer, kommer fram i samtalen.

Gruppe A

Først skal vi se på en interessant samtalesekvens der elevene forsøker å forstå og reflektere over jentas far sine handlinger i boka. Slik lyder starten av samtalesekvensen (Stanza 25, linjenummer 235-241):

Arne: Også – det va litt.. Når pappaen visste det, kunne ikkje han bare ha rodd mye fortere?=
=

Anna: =Ja.=

Arne: [Han va vel..] Han va veldig sakte og han løpte ikkje heller.

Anna: [() han bare]

Anton: =Han satt bare i ro!:=

Anna: =Han bare satt.=

Her innleder Arne samtalesekvensen ved å stille seg kritisk til faktumet at faren ikke skyndte seg til jenta for å redde henne når han skjønnte hva som foregikk da han gjenkjente månen. Selv om vi egentlig verken får noen opplysninger i boka som tilsier det eller det motsatte. Allikevel har Arne og medelevene en tanke om at han ikke var rask nok. Både Anna og Anton lytter aktivt, og responderer på en måte som viser at de støtter Arne sin ytring og mening. De mente at han bare satt, og ikke gjorde noe umiddelbart. Vi ser altså hvordan farens handling har vekket elevenes *rettferdighetsfølelse* overfor jenta i forståelsen av at det ville vært mest rettferdig hvis faren skyndte seg med å redde jenta. Gjennom dette kan vi også skjelve elevenes *etiske kompetanse* der deres holdninger og hva de mener er rett og galt, i dette tilfelle er farens handling feil, kommer fram i samtalen. Denne detaljen i «Sølvmånen» har altså ført til elevenes implisitte øving på viktige aspekter ved den normative kompetansen som «justice, equity, social-ecological integrity, and ethics», der rettferdighet og etikk gjør seg spesielt gjeldende i samtalene (Wiek et al., 2011, s. 209).

På en nesten brå måte får vi en interessant vending av Arne når han sier: =*Ja, han.. han bare, han va sikkert så redd!*= (Stanza 25, linjenummer 242). Det som er spesielt interessant her er at Arne, som startet det hele i denne samtalekonsekvensen, forsvarer farens handling ved å påstå at redsel kunne være årsaken til måten han agerte på. Dette er, videre, noe Anna bygger på ved å si: =*Han va sikkert ganske redd for at det skulle komme någen og drepe han.*= (Stanza 25, linjenummer 243). På den andre siden foreslår Anton at faren muligens var bekymret for datterens livsskjebne, spesielt når han sier: =*Ja, han va litt redd for at datteren kanskje skulle dø.*= (Stanza 25, linjenummer 248). Videre etterfølges denne ytringen av følgende samtalesekvens (Stanza 25, linjenummer 249-253):

Arne: =Mhm. Så derfor.. Også då, eg tror det e derfor han blei litt sånn paff.=

(.)

Arne: Og ikkje kom for å – liksom, han bare stivna heilt.=

Anton: =Mhm.=

Arne: =Sånn gjør någen folk.=

Her ser vi hvordan Arne sin *forståelse* og *empati* overfor jentas far kommer fram i samtalen ved å trekke en slutning om at faren ble «paff» og stivnet i stedet for å skynde seg som følge av hans redsel, som Anton også påsto. Arne viser sin forståelse spesielt når han til slutt sier «sånn gjør någen folk».

Denne samtalesekvensen begynner altså først med en vurdering av farens handlinger, der elevene gir et implisitt uttrykk for sine negative holdninger overfor det som skjer, der deres *rettferdighetsfølelse* rettes spesielt overfor jenta og hennes situasjon. Samtalen tar så en interessant vending når Arne forsøker å vise forståelse overfor farens handlinger, og på denne måten ser vi hvordan han klarer han å få med seg resten av gruppa i en mer empatisk retning, der de uttrykker sin forståelse gjennom forslag og forklaringer til hvorfor faren kan ha agert på den måten. Gjennom denne diskusjonen ser vi altså hvordan elevene forsøker å sette seg inn i farens situasjon, og dermed viser forståelse gjennom det de senere i samtalen gir uttrykk for. Det er altså på denne måten den normative bærekraftkompetansen synliggjøres i samtalen (Rieckmann et al., 2017, s. 10).

Til tross for at «Sølvmånen» ikke presenterer et tydelig og eksplisitt rettferdighetsaspekt og etisk aspekt, klarer elevene allikevel å nærmest «skape» ett gjennom situasjoner opptar seg av, og som har betydning for dem. Det er her vi ser hvordan det forskere har sagt om litteraturens funksjon som et «kraftfullt virkemiddel» i utforskningen av spørsmål knyttet til problemstillinger om rettferdighet, kommer til syne (Spearman & Eckhoff, 2012, s. 357).

Når det allikevel gjelder fremkomsten av transkulturell forståelse, er det i motsetning til elevenes evne til å vise forståelse og empati, noe de i mindre grad evner å vise og få fram i sine samtaler. Den ene gangen der en kan observere litt av elevenes transkulturelle forståelse er i følgende samtalesekvens (Stanza 26, linjenummer 258-266):

Anna: =På side 5, ka e det på veggen der de e, der, liksom, når det såg litt ut som at, ehh, de brødrene va så skumle, så hang det någe på veggen. Ka va det som hang på veggen? [Ka] va det som liksom lagde veggen?

Arne: [(Det såg litt som)]

Anne: [Eg syns] at det så litt ut som bambus, som liksom va der, som va veggen.=

Arne: [Det såg ut som]

Arne: =Ja, eller en [sånnen – ikkje] iglo, men sånne som indianerne bodde i.=

Anna: [Lure liksom på ka]

Anna: =Å ja, ja! Det ja! =

Anna innleder denne samtalesekvensen med et forundringsspørsmål – et spørsmål som igangsetter en fortolkningsprosess – hvor elevene i dette tilfelle fortolker en gjenstand i en av bokas illustrasjoner (Hansen, 2011, s. 167). Det er nemlig veggen i den gammen hvor jentas brødre tilbrakt kvelden, da jenta passet på reinflokken. Arne prøver å svare på spørsmålet, men Anna snakker samtidig og avbryter Arne. Det indikerer at Anna prøver å forstå selv det hun la fram i gruppa. Arne kommer dog med en interessant assosiasjon som gir en mulig forklaring på Annas spørsmål, der han først sier «iglo», og deretter «sånne som indianerne bodde i». Det er på en måte interessant at han gjør denne koblingen, men det kunne være noe som kunne blitt diskutert nærmere.

Dersom eksempelvis elevene hadde dvelt mer ved Arnes påstand, kunne det kanskje føre til en bedre utvikling av elevenes transkulturelle forståelse. Slik det også blir nevnt under «Tekstverden-observasjoner», ville muligens en *gradvis utløsning av ansvar* der modellering av hvordan en kan dvele lenge nok ved noe som blir lagt fram i gruppa, kunne være en fordel (Drangeid, 2014, s. 104-105). Da ville elevene lettere kunne stille refleksjonsspørsmål til hverandre som kreves elevenes refleksjon – noe som er viktig i utviklingen av transkulturell forståelse, og dermed forståelse overfor andre kulturer (Mullin, 2012, s. 13).

Gruppe C

I motsetning til gruppe A, finner jeg ikke noen samtalesekvenser der elevene i gruppe C uttrykker *empati* eller *forståelse* overfor hendelser, situasjoner eller karakterer i boka. Allikevel er transkulturell forståelse noe som kommer til uttrykk i samtalen til gruppe C. I det følgende skal vi se hvordan ett spørsmål fra læreren førte etter hvert til at elevenes transkulturelle forståelse kom fram i samtalen sin (Stanza 13, linjenummer 101-107):

Lærer: =Mm. Va det de dyrene dåkkår såg?=
Casper: =Ja.=

Lærer: =Ja.=

Lærer: =Ja.=

Ukjent: =Ja.=

Casper: =Mest sannsynlig så va det bare mest reinsdyr ().=

Lærer: =Mest av reinsdyr, ja.=

Ukjent: =Ja, fordi det va veldig mye av de.=

Før denne samtalesekvensen som presenteres her, diskuterte elevene om dyr de la merke til i illustrasjonene. Opprømsingen av dyre-observasjonene startet som følge av lærerens spørsmål som gikk ut på nettopp dette: *Ka – ka dyr la dåkk merke te egentlig, i bokå?* (Stanza 12, linjenummer 91). Her tilrettelegger læreren for elevenes diskusjon rundt dyrene – noe hun ser ut til å gjøre ganske bevisst. Hvorfor læreren gjør det vil bli nærmere diskutert i det følgende.

I samtalesekvensen over sier Casper at, av alle dyr som illustreres i boka, utgjør reinsdyr det største antallet. Dette er altså et svar på lærerens spørsmål «Va det de dyrene dåkkår såg?». Læreren viser at hun er en aktiv lytter og gjentar det Casper sa. En annen elev tilføyer at det er veldig mye av dem, og akkurat i det tidspunktet skifter læreren rolle, og samtalen tas til et annet, dypere nivå når hun sier: *=Ja. De va det mye av. Koffor då?* (Stanza 14, linjenummer 108). Her ser vi nemlig at læreren går fra å være en *aktiv lytter* over til å være en «*mediator*» (formidler) der hun prøver å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper om samisk kultur, altså knytte teksten til elevenes virkelighet og kunnskaper (Short et al., 1999, s. 380). Dette er noe læreren klarer ved å stille elevene et *perspektiverende spørsmål* – et spørsmål som kan sette den litterære teksten i en større sammenheng og få elevene til å se tekstens relevans i forbindelse med det sosiokulturelle og historiske (Hansen, 2011, s. 167).

Læreren har nemlig funnet en sjanse til å få elevene til å se teksten fra et makronivå.

Casper og Camilla er blant elevene som klarer å forbinde lærerens spørsmål til den samiske kulturen. Noe som kommer tydelig i samtalesekvensen nedenfor (Stanza 14, linjenummer 112-118):

Casper: =Ehm, kanskje fordi de e samer og samer bruke jo reinsdyr til å bruke de () gå liksom til et sted.=

Lærer: =Ja.=

Camilla: =Ja, også bruke de jo de te sånn skinn eller – nei, de bruke de te sånn, de bruke å fanga litt reinsdyr kanskje. Noen ganger så e det kanskje litt mat te de og, men det kan jo.. liksom, ja.=

Casper: =Eller så kanskje bruke de det te sånn skinn for å laga klær med.=

Lærer: =Okei, ja.=

Først argumenterer Casper indirekte for at reinsdyr er en del av samenes kultur, ved å si at de bruker dem til mye og ulikt. På den andre siden påstår Camilla at de bruker reinsdyr til skinn, og deretter retter seg selv og sier at de bruker dem til å fange andre reinsdyr med. Casper bygger så videre på det Camilla nevnte, og kommer med en antakelse om at de kanskje bruker

dem til å lage skinnklær med. I begge tilfellene har vi læreren som er en aktiv lytter og bekrefter det elevene sier med bakgrunnskommentaren «ja».

Alt i alt ser vi i denne samtalesekvensen at læreren har, gjennom hennes tilrettelegging, fått elevene til å se ting fra et større kulturelt perspektiv, noe som videre bidrar til elevenes utvikling av transkulturelle forståelse. En slik forståelse er viktig i forbindelse med den normative bærekraftkompetansen, der empati og forståelse overfor andre, rettferdighet og integrering også er et sentralt aspekt (Wiek et al., 2011, s. 212).

Drøfting: Holdninger og verdier

I sum kan vi si at gruppene har vektlagt litt ulike aspekter av kategorien «holdninger og verdier» i samtale sine. Dette kommer tydelig fram, for eksempel, gjennom at gruppe A velger å fokusere mest på personenes handlinger og vurderingen av dem basert på hva som er rett og ikke i deres øyne. Et fenomen som altså bunner i elevenes *forståelse* og *empati* overfor personene som blir utsatt for denne uretten (Drangeid, 2014, s. 34-35). Vi så hvordan slike detaljer i «Sølvmånen» vekket elevenes *rettferdighetsfølelse* i møte med disse handlingene og personene, og hvordan de på denne måten øver på evner som er viktige i utviklingen av normativ kompetanse (Wiek et al., 2011, s. 209).

Når det, derimot, gjelder elevenes transkulturelle forståelse, kommer den i mindre grad fram i gruppe A sin samtale. De klarer så vidt å være inn på noe transkulturelt, men allikevel blir dette ikke nok utdypet. Selv om læreren på en implisitt måte aktiverte elevenes *begreps skjemaer* i førlesingsfasen – altså aktiverte elevenes erfaringer og kunnskaper knyttet til det samiske, kommer ikke disse fram i samtalen deres (Drangeid, 2014, s. 65-66). Som tidligere nevnt, kan en gradvis utløsning av ansvar være nøkkelen til elevenes dveling ved og refleksjon over det som blir sagt (s. 104-105). Med andre ord kan elevene ha godt av å få lærerens støtte og tilrettelegging i begynnelsen, før ansvaret blir etter hvert utløst – i alle fall der elevene står over nye utfordringer. I dette tilfellet står elevene over utfordringen av å dveler nok ved noe som kommer fram i samtalen – i denne sammenhengen er Arne sin påstand om «iglo».

I motsetning til gruppe A, vektlegger gruppe C, i større grad på det transkulturelle aspektet, der de trekker linjer mellom teksten og den kulturelle konteksten. Dette er videre noe læreren har forsøkt å gjøre ved å stille elevene spørsmål som får dem til å tenke bevisst på det

kulturelle aspektet. At læreren lar elevene tolke og tenke over noe ved å ta utgangspunkt i tidligere erfaringer og kunnskaper, er noen viktige grep i forbindelse med elevenes utvikling av transkulturell forståelse (Mullin, 2012, s. 12-13). Ut ifra det som er blitt diskutert, var det læreren som brakte dyreaspektet ved boka, i samtalen, og som videre forsøkte å plassere det i en større, kulturell, sammenheng. Det vil si at elevene kanskje ikke hadde klart det uten lærerens støtte. Er det fordi dette temaet er mer abstrakt enn alt det andre elevene har observert og vært inne på i sine samtaler?

Generelt viser det seg at elevene viser lite evne til selvstendig plassering av teksten i en større kulturell sammenheng (Drangeid, 2014, s. 112). I slike tilfeller kan lærerens tilrettelegging, slik det er blitt observert i gruppe C, bidra til at elevene i større grad evner å se teksten ut ifra et større perspektiv. Dessuten befinner elevene på 4. trinn seg i en fase der Hennig (2017) beskriver elevene som *leseren som helt eller heltinne*. I den fasen er det vanlig at elevene «samlar og organiserer informasjon om verden» gjennom litteratur og «utforsker sitt eget indre» (s. 49). Med andre ord kan elevenes abstrakte tenkning, der de går *ut av teksten* «Sølvmånen», være utfordrende uten læreren støtte.

Til tross for at gruppene ikke dekket alle komponentene ved «holdninger og verdier» under samtale, har allikevel de vært inne på noen av dem. Empati og forståelse og transkulturell forståelse, kan uansett bidra til elevenes utvikling av den normative bærekraftskompetansen. For det blir blant annet understreket at en skal kunne forstå og reflektere over ens underliggende normer og verdier, samt vise rettferdighet, og forståelse overfor den andre (Rieckmann et al., 2017; Wiek et al., 2011). Litteraturen spiller, i dette tilfellet, en nokså avgjørende rolle – spesielt når elevene møter og lærer om andre som er ulike en selv. Det å lese og samtale om bøker som representerer en annen kultur enn ens egen «provides an important avenue for students to become informed about people from other cultures, or who have various other life-experiences and perspectives—whether they are here in our own country, or from across the globe» (Mullin, 2012, s. 13). Elevene utvikler altså ikke bare sin transkulturelle forståelse, men de øver også på evnen til å vise empati og forståelse, som det også er blitt diskutert over. Dette faktumet medfører fordeler i den forstand at litteraturen påvirker positivt måten elevene opptrer på, i virkeligheten (Drangeid, 2014, s. 35). Altså er dette noe som bunner i litteraturens innflytelse på tenkemåten vår og sinnet vårt. En slik mental forming vil, videre, kunne føre til leserens endring av oppfatninger og handlemåter i sitt eget liv.

6.3.2 Vurderinger om litterær/litteraturdidaktisk verdi

I kategorien «vurderinger om litterær/litteraturdidaktisk verdi» vil jeg undersøke hvordan elevenes vurderinger om litterær eller litteraturdidaktisk verdi kommer fram i samtale sine. Jeg vil spesielt løfte frem elevenes vurderinger og kommentarer om boka, og ting de sier som kan virke som tilbakemeldinger rettet mot læreren, og som kan være viktig i lærerens tilrettelegging/tilpassing av undervisning. Som tidligere nevnt er *vurdering* også blant de viktigste delkompetansene ved den normative kompetansen (Wiek et al., 2011, s. 209). Nedenfor vil vi se hvordan elevenes vurderinger/tilbakemeldinger kommer til uttrykk i samtale sine og hvordan de kan ha betydning for utviklingen av den normative kompetansen.

Gruppe A

Først skal vi se på hvordan elevenes *vurderinger om litteraturdidaktiske verdi* kommer til syne i en samtalesekvens og med utgangspunkt i elevenes uttrykkelse av sin entusiasme overfor tekstens videre gang. Elevene sier nemlig interessante ting som kan være nyttige for læreren å ha i betraktning til en annen gang. Dette sier elevene (Stanza 35, linjenummer 355-360):

Arne: =Eg vil liksom bare vite mer! =

Anna: =Eg vil vita *alt* så skjer! =

Arne: =Jepp. Koffor kan ikkje bare – lesa ferdig boken også gjør me den oppgaven etterpå? *Men – det* som e litt gøy e at det blir mer spenning, så =

Anton: =Og da blir det gøy, så da kan me snakke mer. =

I samtalesekvensen over ser vi elevene sitt engasjement og sin nysgjerrighet overfor det ukjente – hva skjer videre i historien? Arne er den første som gir uttrykk for dette, der han sier at han vil vite mer. Anna bygger videre på det ved å si at hun vil vite *alt*. Arne er såpass engasjert at han nærmest blir utålmodig, noe vi kan se der han lurar på hvorfor boka ikke ble lest ferdig, før de begynte med samtalen. Her kommer altså Arne med en *vurdering* av det litteraturdidaktiske valget der vi valgte å dele boka i to sekvenser, og som dermed utgjorde to samtalerunder. Gjennom denne vurderingen kommer han med et alternativ der boka først ble lest ferdig, før de videre gjennomførte samtaler. Han bruker dog spørreordet «hvorfor» som gjør hans ytring til å høres ut som spørsmål.

Allikevel er det interessante at Arne, svarer på sitt «spørsmål» ved å bruke en *organiseringstrategi* der han prøver å skape sammenheng og mening med det faktumet

(Drangeid, 2014, s. 99). Overraskende nok, forstår Arne at hensikten bak oppdelingen av boka er å få elevene til å engasjere seg og skape spenning i forbindelse med fortsettelsen av historien (Guthrie et al., 1998, s. 194). Arne sin påstand blir etterfulgt av Antons påstand om at spenningen som skapes gjennom bokas oppdeling, gjør det hele «gøy», og derfor ville de lettere kunne snakke mer om den på et senere tidspunkt.

Uansett kan læreren ta disse *vurderingene* gjort av elevene i betraktning, og eventuelt prøve ut det elevene sier med andre bøker for å se om det faktisk hadde vært bedre eller ei. Da vil en lærer kunne diskutere om dette med elevene og potensielt vurdere ulike alternativer. Uansett vil nok det som er best å gjøre, variere fra gang til gang, og vil også være avhengig av bokvalget og elevenes behov og forutsetninger (Hennig, 2017).

Bortsett fra det som er blitt nevnt og diskutert over, viser elevene, i tillegg, en tendens til å *vurdere* bokas litterære verdi. Det er noe vi kan se i en samtalesekvens der Arne innleder en diskusjon om nettopp dette når han sier: =*Og når – når me. Og då når me får vite det til slutt, sånn de som høre på denne, ehm dåkkår bare - kanskje lese denne for den e veldig gøy. Og, og skummel () spennende.*= (Stanza 36, linjenummer 361-362). Arne kommer nemlig med et kreativt forslag om at de – når boka er blitt lest ferdig - kan anbefale boka videre ved å bruke diktafonen som de hadde fått av oss. *Vurderinger* om bokas *litterære verdi* etterfølges av det kreative forslaget og kommer til uttrykk gjennom Arne sin påstand om at boka er en kombinasjon av gøy, skummel og spennende.

Nettopp denne vurderingen til Arne, inviterer også resten av elevene til å gjøre sine egne *vurderinger* rundt hvem boka egner seg for. Dette kommer tydelig fram gjennom, for eksempel, Anna sin påstand: =*Eg tror ikkje akkurat at den passe så mye te de som går i barnehagen ()*= (Stanza 36, linjenummer 363). Anton gjør også sin opptreden i samtalen og kommer med en vurdering om at boka passer best til andreklassinger, og slik fortsetter diskusjonen videre. Det vi altså ser her er at elevene gjennom hele denne samtalesekvensen vurderer og tenker over hvem boka kunne passet best til. I en slik vurdering blir elevene nødt til å se på helheten – altså *vurdere* ut ifra både det som er lest, som er sett med øyne (illustrasjonene), samt ut ifra leseopplevelsen de fikk. Alt dette skjer som følge av Arnes forslag til å anbefale boka videre til andre, som fikk Anna til å tenke på aldersgruppe, og som igjen fikk resten av gruppa til å vurdere og tenke på det samme.

Alt i alt kan vi se mulighetene elevene får gjennom litterære samtaler til å øve ubevisst på elementer som er en del av den normative kompetansen – i dette tilfellet øver spesielt elevene

på vurderingsaspektet (Wiek et al., 2011, s. 209). Det som her er interessant, er at elevene gjør dette spontant og genuint, uten lærerens støtte og uten å ha fått spørsmål om det på forhånd om dette.

Gruppe C

Nedenfor vil jeg undersøke hvordan elevene, med litt av lærerens tilrettelegging, klarer å komme med utdypende *vurderinger om bokas litterære verdi*. I den forbindelse er det verdt å merke seg er at læreren var den som startet diskusjonen i den andre samtalerunden – noe hun altså gjorde med et spørsmål som gikk ut på nettopp elevenes *vurdering* av boka (Stanza 1, linjenummer 1).

Etter en prat med læreren i etterkant av samtale, fant jeg ut at elevene hadde – i hvert fall i begynnelsen – noen forventninger knyttet til lærerens tilstedeværelse. Denne situasjonen bunner nok i hva elevene er vant med fra før – nemlig at læreren er den som, som regel, styrer og sier det meste (Hennig & Eriksen, 2021, s. 15). Dette er noe som også ble bekreftet i transkripsjonen av samtalen til gruppe C, der jeg la merke til at ingen av elevene tok initiativet til å snakke først når læreren plutselig ble med. Av den grunn valgte læreren selv å starte samtalen, og her kommer lærerens rolle som tilrettelegger til syne. Hun starter samtalen med et åpent spørsmål – *Ka tenke dåkkår om bokå?* (Stanza 1, linjenummer 1) – som retter seg mot alle elevene og som krever alles tenkning og refleksjon og, ikke minst, *vurdering* av boka (Short et al., 1999, s. 378-379).

Selv om det først var læreren som inviterte elevene til bokas vurdering, ser vi at en av elevene selv, på et senere tidspunkt, kommer med en *vurdering* av bokas *litterære verdi*. Cato sier nemlig: *=Ehh. Eg ville bare si a:t – eg syns den her boken kanskje kunne fått en.. terningkast 4 av meg. Eg syns an va ganske spennende og gøy.=* (Stanza 6, linjenummer 49-50). Denne vurderingen lokker flere av elevene i gruppe C til å komme med sin *egen vurdering* av boka. Dette ser vi spesielt i følgende samtalesekvens (Stanza 6-7, linjenummer 52-60):

Carina: =Eg kunne og gitt den terningkast 4. =

(Noen hvisker noe om 5)

Lærer: Mhm. 5? Ja?! Ka (va) som dåkke likte med det - bokå?=
Casper: =Eg likte det at det va masse skjeletter, og den va spennende.=

(.)

Lærer: =Mhm.=

Cato: [Det eg] Det eg likte med det va at det va de der – eh - storebrødrene, de to. Og, de to -og skulle hente vann – og så kom de begge teba.. De sa jo når de smilte «me e ikkje redde for noe».=

Lærer: =Ja.=

Carina kommer altså med samme vurdering som Cato. Videre hvisker noen andre elever noe om terningkast 5. Læreren som en aktiv lytter, får dette med seg og vil at disse elevene skal utdype sin mening. Dette gjør læreren ved å gå fra å være en aktiv lytter over til å være en tilrettelegger ved å stille et spørsmål om hva elevene likte med boka, hvor hensikten er å skape refleksjon og få elevene til å komme med sine egne vurderinger av boka. Ville, allikevel, elevene utdypet sine påstander, dersom læreren ikke var til stede? Det er ikke sikkert de hadde gjort det. Og det er her vi ser lærerens viktige rolle med å fremme *dybdestrategier* i gruppa, altså strategier der elevene blir flinkere til å *elaborere*, utdype, sine påstander (Drangeid, 2014, s. 99). Dybdestrategien fremmer, videre, elevenes kobling mellom opplevelsene og meninger rundt teksten, som bidrar til bedre tekstforståelse. Vi ser hvordan Casper bruker denne når han vender tilbake til teksten for å finne svar på lærerens spørsmål. På denne måten kommer Casper sin vurdering av boka tydeligere fram i samtalen, noe vi kan se i samtalesekvensen over.

Etter spørsmålet virker læreren som hun trekker seg litt tilbake, og er heller en aktiv lytter. Kombinasjonen av lærerens lytting og de andre elevenes utdypende vurderinger, får Cato til å komme en utdypende vurdering selv, der hans litterære vurdering knyttes til det tidspunktet hvor sønnene fikk et utfordrende oppdrag av far om å gå ut og hente vann. Det han liker spesielt er at de sønnene som «ertet» den minste, viste seg å være de minst modige. Her ser vi hvordan lærerens fremming av dybdestrategier i samtalen har en innvirkning på Cato, spesielt når han også vender tilbake til teksten for å kunne utdype sin vurdering.

Oppsummert kan vi si at ser vi hvordan elevene til en viss grad klarer selv å gjøre vurderinger om litterær verdi, og samtidig forstå hvor viktig lærerens tilretteleggende rolle i elevenes utdyping av vurderingene sine, er. Lærerens spørsmål og elevenes *vurderinger* i samtalesekvensen over indikerer litterære samtalers betydning i elevenes øving på et viktig aspekt ved den normative kompetansen, nemlig *vurderingsaspektet* (Wiek et al., 2011, s. 209). Til slutt så vi hvordan lærerens tilrettelegging gjennom spørsmål, bidro til elevenes utdyping av sine vurderingen, og dermed også til elevenes bedre forståelse av teksten.

Drøfting: Vurderinger om litterær/litteraturdidaktisk verdi

Alt i alt har elevene i begge gruppene gitt uttrykk for sine tanker om boka enten ved å vurdere boka i form av å gi terningkast eller kommentere ulike litterære sider ved den. I gruppe C er det i første omgang læreren som legger til rette for en slik diskusjon, men det interessante er at en elev, på et senere tidspunkt, selv tar initiativ til å vurdere boka. Lærerens aktive lytting og spørsmål til elevene som hvasket noe, bidro til at flere elever kom med sine egne vurderinger som ble nærmere utdypet.

I gruppe A diskuterer elevene om deres meninger knyttet til oppdelingen av boka, som kan fungere som noen nyttige tilbakemeldinger for lærerens senere tilrettelegging, men også vurderinger angående hvem boka ville passet til. Forskjellen mellom disse to gruppene er at læreren oppfordrer elevene i gruppe C til å tenke og reflektere over sine vurderinger, mens i gruppe A gjør elevene dette selvstendig. Vi vet altså ikke om elevene i gruppe C i det hele tatt ville vurdere boka, hvis læreren ikke la til rette for det.

Uansett ser vi hvordan elevene øver opp et viktig aspekt ved den normative kompetansen, nemlig det å *vurdere*. I definisjonen av den normative kompetansen blir det framhevet at man skal ha kunnskap om «methods and methodologies such as multi-criteria assessment and structured visioning» (Wiek et al., 2011, s. 209) Gjennom vurderingene av litterær verdi og om litteraturdidaktisk verdi, blir elevene nødt til å se tilbake til teksten, og reflektere over ulike sider ved boka som de ble introdusert for og som også gjorde ett inntrykk på elevene. På denne måten reflekterer de over sine egne verdier og holdninger knyttet til boka, og disse kommer, videre, fram i samtalen i form av *vurderinger*. Altså synliggjøres både elevenes refleksjon over egne verdier og holdninger, og vurderingsaspektet i samtalesekvensene – og begge disse aspektene utgjør en viktig del av den normative kompetansen (Rieckmann et al., 2017; Wiek et al., 2011).

6.4 Fortolkning og analyse

I den siste delen av analysen vil jeg undersøke hvordan elevenes evne til å fortolke og analysere tekstens ulike sider kommer til syne gjennom spørsmålsstilling ved praksiser, normer, og meninger, samt evnen til å reflektere over handlinger, verdier og perspektiv (Fodstad & Thomassen, 2020; Rieckmann et al., 2017). Som nevnt i metoddelen er fortolkning og analyse kategorisert under *kritisk tekning*, ettersom flere av evnene er viktige i forbindelse med utviklingen av bærekraftkompetansen *kritisk tekning* (Rieckmann et al.,

2017, s. 10). La oss se hvordan elevene bruker sin *fortolkning og analyse* i møte med og i realiseringen av «Sølvmånen».

Gruppe A

Vi skal først se på en samtalesekvens der elevenes *fortolkning og analyse* kommer fram gjennom *spørsmålsstilling til teksten*, og som elevene *analyserer og reflekterer over*.

Samtalesekvensen jeg viser til er nemlig den hvor Arne kommer med et interessant *spørsmål til teksten* i gruppa (Stanza 7, linjenummer 38-40):

Arne: =Mhm. Også, koffor ville trollet - ikkje trollet men:. Eg tror. [Jo det e:]

Anna: [Jo det va] - det va et sånt troll [()]

Arne: [Ja, at] – at hu skulle ha blitt kjæreste med sønnene?=
Arne forholder seg nemlig *spørrende* til faktumet at trollet ville at jenta, fremfor alle og alt som finnes i verden, skulle gifte seg med en av sønnene. Det ser ut som at ingen på gruppa svarer på dette spørsmålet, men samtalen fortsetter videre. La oss se hvordan (Stanza 7, linjenummer 41-46):

Anna: =Ja. ()=

Arne: =Og då – koffor [ville han det?] Han kunne finne et annet troll.=

Anton: [(Ja)]

Anna: =Ja.=

Anton: =Siden det trollet jo spiste jo folk og sånn.=

I denne sekvensen ser vi hvordan Arne sitt spørsmål forblir ubesvart. Han får et bekræftende «ja» av Anna, men spørsmålet blir allikevel ikke dvelt ved. Allikevel driver Arne samtalen videre, hvor han enda en gang insisterer på det innledende *spørsmålet til teksten*. Noe som videre blir etterfulgt av en alternativ handlingsutvikling der trollet kunne heller finne et annet troll i stedet for jenta. Her ser vi altså både hvordan han *stiller seg spørrende* til denne uforklarlige situasjonen, men også hvordan han *prøver å analysere* denne. Denne *analysen* som får han til å komme med en refleksjon rundt hvorfor denne situasjonen er merkelig. Trollet kunne altså finne et annet troll i stedet for jenta - så hvorfor akkurat jenta? reflekterer videre over akkurat denne situasjonen. Anton og Anna er enig i det Arne gir uttrykk for.

Med utgangspunkt i det som er blitt brakt fram i samtalen, kommer Anton med en refleksjon som bygger på Arne sin – nemlig påstår han at dette trollet «spiste» jo folk. Antons tanke sier oss indirekte at det er rart at trollet ønsker at ei jente skal gifte seg med en av sønnene sine, når han egentlig spiser mennesker, noe jenta også er. Her ser vi altså hvordan *refleksjonen*

Arne kom med inviterer Anton til å forholde seg *analyserende* til den, der han også kommer med sin *refleksjon* rundt situasjonen. Det som foregår i denne samtalesekvensen bekrefter det Myren-Svelstad påstår om *kritisk tenkning* – nemlig at *kritisk tenkning* «is a social act, as it involves evaluating and reflecting upon the ideas of someone else, and since taking a stand—interpretative and/or political—is also a way of performing an identity and participating in a social group» (s. 10). Selv om elevene ikke kommer fram til en konklusjon eller et konkret svar på Arnes spørsmål, har, i det minste, to av elevene forsøkt å diskutere rundt og *reflektere* over situasjonen mellom trollet og jenta, som altså er viktig i oppøvingen av *kritisk tenkning* (Rødnes, 2019, s. 82).

Elevenes *tekstuelle literacy* kommer til syne i flere samtalesekvenser enn den som blir presentert ovenfor, der de blant annet forholder seg *kritiske* og *spørrende* til teksten. For å illustrere sier Arne i stanza 37 (linjenummer 374): =Ja, tredje (.). Og – når alt skjer, eg blir liksom – koffor skjer alt med hu?=. Arne stiller seg *kritisk* til det som skjer med jenta, men spørsmålet hans blir allikevel ikke besvart eller reflektert rundt. Han lurar på hvorfor alt det negative skjer med henne spesielt. I en annen sekvens viser elevene sitt *kritiske* og *spørrende* forhold til teksten på følgende måte (Stanza 21, linjenummer 198-204):

Arne: =Også tråden – den va veldig lang, ikke sant?=
Anna: =Ja:=
(.)

Arne: Og [koffor? Bare]

Anna: [Det e veldig rart, koffor..] an e liksom ganske lang.=

Arne: =Ja, koffor *alt*?=

Anna: =Mhm.=

I denne sekvensen blir jentas tråd, som lå på bakken, brakt fram i samtalen av Arne – noe som lokker Anna til å *forholde seg spørrende* til trådens lengde. Uten å gi noe svar på Annas forundring, fortsetter Arne samtalen med et spørsmål der han, denne gangen, viser *sitt spørrende* forhold til teksten som helhet. Felles for begge sekvens-eksemplene er at elevene har en tendens til å ikke dvele ved og reflektere over elevenes spørsmål som viser sine *kritiske* og *spørrende* forhold til teksten. Dette kan skyldes i elevenes manglende, sammenlignet med de voksne, evne til å «grave seg langt ned under overflaten på et problem» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 47-48). Elevenes kognitive evner er nemlig ikke utviklet nok til at de på et selvstendig vis skal klare dvele ved og reflektere over det som blir lagt fram på bordet. I dette

Carinas innledende *spørsmål* blir så *analysert* nærmere når hun utfordrer Camilla ved å spørre om månen forsvinner når trollet kommer. Carina har på en måte rett i det hun foreslår, ettersom «månen» forsvant jo nærmere jenta Stallo kom. Camilla svarer allikevel kort og konsist med en korrigerende der hun sier at det blir sølvmåne. Elevenes evne til å *reflektere over spørsmålet* som ble lagt fram på bordet kan vi se også når Cato kommer med sin egen refleksjon rundt dette: = *Han så sølvmånen og da komme Stallo, og hvis.. og.. det her tror eg då, men, den.. eg tror han merka at – ehm – månen – eh – den.. at den vises ein plass også vise den en aen plass, også – eh – visste han nok eller tenke han at hu jentå og hadde sett det. Hadde sett sølvmånen.* Månen far så til var jo «Sølvmånen», og siden det ikke var den vanlige månen, skjønnte han at han måtte hjelpe dattera si.

Alt i alt har vi i denne samtalen sett hvordan elevenes *kritiske tilnærming til teksten* og deres leting etter en forklaring på hendelser/situasjoner i teksten, kan føre til en samtale som blir preget av *refleksjoner* og *fortolkninger*. En ting som allikevel er nokså interessant med denne samtalesekvensen er at læreren ikke sier noe, til tross for at hun er til stede. Er lærerens stemme her fraværende som følge av elevenes mestring av selvstendige refleksjoner og fortolkninger rundt sekvensens tema? I denne sekvensen viser nemlig elevene at de både klarer å *stille seg fortolkende til teksten*, foreslå ulike *forståelser* og å se etter og finne *forklaringer* på situasjoner de møter i teksten. Altså viser elevene evner som er sentrale i forbindelse med utviklingen av kritisk tenkning (Myren-Svelstad, 2020; Rieckmann et al., 2017).

Drøfting: Fortolkning og analyse

I samtalene overfor kan vi se hvordan elevene – gjennom å forholde seg fortolkende og analyserende i møte med teksten, trener opp sin kritiske tenkning (Rødnes, 2019, s. 82). De bringer fram spørsmål som videre blir diskutert nærmere av gruppene. Når det er sagt er det ikke alltid elevene svarer på og funderer over spørsmålene som blir lagt fram i gruppa. Hvilket vi spesielt kan se hos gruppe A der elevene utfordrer medelevene sine med spørsmål, som allikevel forblir ubesvart. På tross av dette, har elevene en god tendens til å føre samtalen videre gjennom frambringning av tanker og kommentarer som fører til at de andre på gruppa kommer med sine egne tanker og meninger. For at elevene skulle allikevel dvele mer ved og reflektere over spørsmål som kommer fram i samtalen, kunne en høyrere rammesetting være en fordel. Lærerens tilrettelegging gjennom modellering, samt elevenes oppfølgingsøvelser,

kan føre til en bedre utvikling av evnen til å analysere og reflektere, som er sentral i utviklingen av bærekraftkompetansen *kritisk tenkning* (Hennig & Eriksen, 2021; Rieckmann et al., 2017).

I gruppe C, derimot, klarer elevene å bringe fram spørsmål som viser at de forholder seg spørrende til en situasjon som ble oppdaget i teksten. Elevene ser ut til å reflektere over og analysere nærmere spørsmålet gjennom frambringingen av sine fortolkninger. Også her ser vi hvordan elevene øver på evner som er viktige i utviklingen av bærekraftkompetansen *kritisk tenkning* (Myren-Svelstad, 2020; Rieckmann et al., 2017). Det interessante er her at læreren er, i motsetning til andre sekvenser, fraværende. Dette faktumet kan indikere at læreren egentlig ønsker å la elevene være så selvstendige som mulig i samtalene, og at hun støtter elevene gjennom tilrettelegging der de har mest behov for det.

Her tydes altså lærerens rolle som tilrettelegger og spesielt som en som sørger for at elevenes rammer oppleves som *trygge*, og ikke minst *faglig produktive* (Hennig, 2019b, s. 235). Med andre ord vurderer hun det enkelte tilfellet og opptrer med ulike roller og til ulike anledninger, alt etter hva som er mest hensiktsmessig. I dette tilfellet her viste elevene at de klarte å reflektere over spørsmål som ble brakt fram selv, og derfor kan læreren ha trukket seg tilbake.

7. Avsluttende drøftedel

I dette kapittelet vil jeg diskutere mine hovedfunn fra analysen i lys av teori presentert tidligere og designet som ble etablert i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Samtidig tar jeg utgangspunkt i oppgavens problemstilling som lyder slik: «Hvordan kan litterære samtaler utvikle bærekraftkompetanser?». I analysen av elevenes litterære samtaler forsøkte jeg å undersøke hvordan elevene brukte litterære bærekraftkompetanser i realiseringen av «Sølvmånen» og hvilken betydning de kunne ha for utviklingen av bærekraftkompetanser, (Rieckmann et al., 2017, s. 10). Dessuten undersøkte jeg hvordan lærerens tilstedeværelse påvirket elevenes samtale, spesielt i forbindelse med elevenes bruk av litterære bærekraftkompetanser i møte med teksten. Mine funn viser at det var flere likheter mellom gruppe A og gruppe C, men det var også en del forskjeller som ble synliggjort i sammenligningen av gruppene.

Denne avsluttende drøftedelen er delt inn i fem delkapitler. I det første kapittelet diskuterer jeg om samarbeidsaspektets dobbeltrolle i litterære samtaler, slik det har vist seg i elevenes

samtaler. En av de gode konsekvensene innebærer blant annet utviklingen av litterære bærekraftkompetanser. Etter å ha nevnt de konkrete litterære bærekraftkompetansene, forsøker jeg i neste kapittel å gjøre rede for mulige, ulike årsaker bak forekomsten av spesielt disse bærekraftkompetansene i elevenes samtaler. Rammer og elevenes leseopplevelser og -respons blir blant annet presentert som mulige årsaker. Bortsett fra det elevene har fått til, vil jeg også diskutere om hovedutfordringene elevene støtte på i samtalen. Videre vil mulighetene med den lærerinvolverte samtalen bli redegjort, spesielt basert på det som kom fram i samtalen. Med utgangspunkt i utfordringene som er blitt presentert og diskutert i avsnittet før mulighetene, vil jeg avslutte denne drøftedelen med noen videre litteraturdidaktiske anbefalinger.

7.1 Samarbeidsaspektets dobbeltrolle i litterære samtaler

Generelt har samarbeidsaspektet i elevenes litterære samtaler vist seg å spille en viktig rolle. For det første er samarbeid i litterære samtaler viktig i oppøvingen av evner som er av stor betydning for utviklingen av en av de mest sentrale bærekraftkompetansene – nemlig *samarbeidskompetanse*.

Elevene har gjennom litterære samtaler lært av hverandre, tenkt sammen og løst utfordringer knyttet til teksten sammen (Goga & Pujol-Valls, 2020, s. 4). Ikke bare er disse evnene viktige i forhold til elevenes læring og forståelse, men de viser seg å være vesentlige også i forbindelse med bærekraftkompetansen *samarbeidskompetanse*. Utviklingen av samarbeidskompetanse hos mennesker, sies å være avgjørende i håndteringen av dagens og fremtidens problemstillinger verden står og vil stå over (Rieckmann et al., 2017, s. 10). I utviklingen av forståelse for verden vi er omgitt av og i forsøket på å løse aktuelle problemstillinger kreves det *samarbeid*. Vi ser altså hvordan den litterære samtalen egenart i seg selv kan ha en bærekraftrelevans.

For det andre er det interessante at samarbeidsaspektet har i tillegg ført til elevenes bruk av litterære bærekraftkompetanser i realiseringen av «Sølvmånen». Ifølge Rødnes (2019) kan elevene gjennom samarbeid i utforskende, litterære samtaler stille spørsmål til teksten, lytte til og utfordre hverandre, samt tenke på alternativer (s. 81-82). Det vil altså si at elevenes sosiale interaksjon og samarbeid i litterære samtaler, kan fremme bruken av litterære bærekraftkompetanser. Disse er, videre, viktige i utviklingen av bærekraftkompetanser som *systemforståelse*, *fremtidstenking*, *normativ kompetanse* og *kritisk tenkning*, slik vi også fant

ut i analysen av elevenes litterære samtaler. Som tidligere nevnt, er *tekstverden-observasjoner, litterær lenking, litterær hypotese, holdninger, verdier og vurdering og fortolkning og analyse*, de litterære bærekraftkompetansene som gjorde seg spesielt gjeldende i elevenes samtaler. Elevene i begge gruppene har vist at de utforsket teksten og forsøkte å forstå den i lag, gjennom bruken av disse. Men hvordan kan det ha seg at spesielt disse kom til syne? Dette spørsmålet vil bli nærmere diskutert i neste avsnitt.

7.2 Årsaker bak litterære bærekraftkompetansers forekomst

Som nevnt ovenfor, var en av fordelene med samarbeidet i elevenes utforskende, litterære samtaler, at de brukte ovennevnte litterære bærekraftkompetanser. Hva kan allikevel være årsaken til at nettopp disse litterære bærekraftkompetansene kom til syne i elevenes samtaler?

7.2.1 Rammens mulige innvirkning

Rammene rundt litteraturundervisningen kan nemlig også ha innvirkning på hva elevene vektlegger, og dermed hvilke litterære kompetanser som kommer fram. Med dette mener jeg spesielt rammene i førlesingsfasen. Et litteraturdidaktisk valg i førlesingsfasen besto i at elevene fikk noen spørsmål i forkant av høytlesingen og samtalene. Dette valget ble tatt som følge av elevenes manglende erfaring med litterære samtaler. Notatene (spørsmål og svar) som elevene hadde tatt med utgangspunkt i spørsmålene, skulle altså bidra til igangsettingen av samtalene og til at de hadde noe å diskutere om i gruppene (s. 63-64). Som nevnt i underkapittelet 5.4.4 var spørsmålene de fikk: 1) «Er det noe spesielt du legger merke til?», 2) «Har du opplevd noe lignende?» og 3) «Er det noe i teksten du undrer deg over?». Etter analyseringen av samtalene kan vi se at det nærmest er en klar forbindelse mellom spørsmålene og de fleste litterære kompetansene som kommer til syne i samtalen.

Det første spørsmålet kan for eksempel ha bidratt til bruken den litterære bærekraftkompetansen *tekstverden-observasjoner*, der elevenes fokusert oppmerksomhet og dermed tekstobservasjoner er viktig i besvarelsen av dette spørsmålet. Samtidig kan dette spørsmålet knyttes til elevenes *litterære hypoteser*, siden elevene på begge gruppene dannet hypoteser nettopp om ting de la merke til i teksten. Når det gjelder spørsmål 2 kan det for eksempel referere indirekte til elevenes litterære lenking. For selv om elevene ikke har opplevd noe lignende fra teksten, klarer de på interessante vis å lenke tekstens verden til deres egen virkelighet. Spørsmål 3, derimot, kan ha med både *fortolkning og analyse* der elevene

forholder seg fortolkende og spørrende i møte med teksten, og *tekstverden-observasjoner* der elevene undrer seg over ting de har observert i teksten.

En annen del av rammene som også så ut til å ha innvirkning på elevenes bruk av *litterær hypotese* – spesielt i forbindelse med *fremtiden* – var oppdelingen av boka i to sekvenser. I analysen så vi hvordan nettopp dette litteraturdidaktiske valget fikk elevene til å danne hypoteser om bokas videre gang – «en strategi som støtter engasjement og motivasjon» (Drangeid, 2014, s. 103). Dette så vi spesielt i gruppe A ettersom deres samtalesekvenser presentert i analysedelen er fra første samtalerunde, der boka enda ikke var blitt ferdig lest. Den litterære bærekraftkompetansen *litterær hypotese* brukes altså i gruppe A gjennom elevenes forsøk på fylle ut tomrom gjennom det elevene allerede vet om tekststrukturen og ved å bruke fantasien sin til å danne hypoteser om det ukjente (Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Det som allikevel er interessant, er at elevene i gruppe C også har klart å komme med fremtidsrelaterte (mulige) hypoteser. For eksempel så vi hvordan en elev dannet hypoteser om hvordan bokkarakterer ville vært dersom boka var lenger. Dette til tross for at sekvensene er hentet fra den andre samtalerunden der boka faktisk var ferdig lest.

I dette avsnittet har vi altså sett hvordan deler av litteraturundervisningens rammer kan ha bidratt til elevenes bruk av litterære bærekraftkompetanser. Allikevel er det tre litterære kompetanser som kommer fram i elevenes samtaler, men som ikke ser ut til å ha en direkte tilknytning til disse rammene. Disse litterære bærekraftkompetansene vil bli nærmere diskutert i neste avsnitt.

7.2.2 Leseopplevelser og -responser

Tre litterære bærekraftkompetanser som ikke har en direkte tilknytning til rammene presentert overfor er *holdninger og verdier*, og *vurderinger av litterær/litteraturdidaktisk verdi*.

Faktumet at elevene allikevel klarer å få fram nettopp disse litterære bærekraftkompetansene i samtalen sin er interessant, og derfor vil dette vektlegges i det følgende. Vi skal altså se på mulige grunner til at de kan ha blitt brukt i elevenes samtaler.

For det første kan elevenes møte med boka i seg selv danne grunnlag for elevenes bruk av spesielt disse tre litterære bærekraftkompetansene, men også andre. Det ligger nemlig en iboende trang hos lesere til å snakke om det de har lest og opplevd i møte med teksten, med andre (Hennig, 2019a, s. 126). Når litterære samtaler om en bok først finner sted, er det spesielt lesernes nysgjerrighet overfor det ukjente og fremmede med teksten som utgjør

samtalens hovedinnhold. Slik vi har sett i analysedelen, «går elevene i dialog med hverandre for å avklare det uklare og komme til større forståelse og erkjennelse» (s. 126). I analysen så vi for eksempel hvordan empati- og forståelsesaspektet ved verdier og holdninger var dominerende i gruppe A og fraværende i gruppe C. I gruppe A har karakterenes handlinger sannsynligvis vekket elevenes rettferdighetsfølelse, noe som videre førte til vurderinger av hva som er rett og galt. Dette er nemlig noe som bunner i elevenes forståelse og empati overfor karakterene som blir utsatt for urett (Drangeid, 2014, s. 34-35). Vi ser altså hvordan boka kan være et viktig og «kraftfullt virkemiddel» i diskusjoner i forbindelse med problemstillinger knyttet til rettferdighet (Spearman & Eckhoff, 2012, s. 357).

Når det gjelder vurderinger av litterær/litteraturdidaktisk verdi er det også en litterær bærekraftkompetanse som kommer fram i begge gruppene. I gruppe A har elevene for eksempel kommet med kommentarer om hvordan boka opplevdes og deretter hvem den kunne passet til (vurderinger av litterær verdi). Noe lignende har elevene i gruppe C også gitt uttrykk for. De har nemlig gitt terningkast og begrunnet dem med utgangspunkt i hvordan de selv har opplevd og oppfattet boka. Hva angår vurderinger av litteraturdidaktisk verdi, var disse spesielt en del av gruppe A sin samtale. Interessant nok har elevene i gruppe A gitt uttrykk for sine tanker angående våre litteraturdidaktiske valg – spesielt med tanke på oppdelingen av boka. Elevene ga uttrykk for at de helst ville lese ferdig boka, før de startet på litterære samtaler. Dette er noe som kom til uttrykk på grunn av de umiddelbart ville vite mer om boka.

I alle disse tilfellene ser vi hvordan det som blir vektlagt i elevenes samtaler ser ut til å ha en nær tilknytning til de unike leseopplevelsene og -responsene som boka byr på. Den kan altså gi opplevelser som kan variere fra leser til leser, som følge av den enkeltes bakgrunn, erfaringer og personlighet (Meyer & Schendel, 2014, s. 27). Det interessante i dette tilfellet er at elevene gir direkte uttrykk for sine opplevelser av boka gjennom bruken av de litterære bærekraftkompetansene *holdninger og verdier* og *vurderinger av litterær/litteraturdidaktisk verdi*. Vi ser altså hvordan opplevelsene som boka kan gi elevene, kan fremme deres bruk av litterære bærekraftkompetanser.

Selv om det var tre av de totalt seks litterære bærekraftkompetansene som ble vektlagt i dette avsnittet, betyr ikke det at leseopplevelser ikke kan fremme bruken av resten av kompetansene i elevenes litterære samtaler. Faktisk kan leseopplevelser danne utgangspunkt for elevenes bruk av samtlige litterære bærekraftkompetanser. Elevene utforsker nemlig teksten og prøver å skape mening med den nettopp med utgangspunkt i deres leseopplevelser

og -responser. De danner grunnlag for elevenes utforskende samtaler der elevene blant annet stiller spørsmål til teksten, lytter til og utfordrer hverandre, analyserer, samt tenker alternativer (Rødnes, 2019, s. 81-82).

7.3 Elevenes utfordringer

I avsnittene over har vi sett hvordan elevene har mestret bruken av ulike litterære bærekraftkompetanser i møte med teksten og i deres forsøk på å skape mening med den. Dette, uansett om rammene eller elevenes opplevelser i møte med boka dannet grunnlag for litterære bærekraftkompetansenes forekomst i samtalen. Til tross for at elevene mestrer mye i samtale, er det allikevel en del ting elevene har utfordringer med. Disse vil bli nærmere diskutert i det følgende.

En ting elevene så ut til å ha utfordringer med, var det transkulturelle aspektet, som også er en del av den litterære bærekraftkompetansen *holdninger og verdier*. Det vi så i analysedelen var at gruppe A var så vidt inn på det transkulturelle, men dvelte ikke nok ved det, slik at de kunne utvikle og utvide sin transkulturelle forståelse. I gruppe C, derimot, ble det transkulturelle aspektet vektlagt i samtalen, men det var ikke på grunn av elevene. Det var nemlig gjennom lærerens sitt spørsmål om hvilke dyr elevene så i boka, som medførte til elevenes utvidelse av transkulturell forståelse. For når elevene svarte på lærerens spørsmål presiserte en elev at det var mest reinsdyr. Med utgangspunkt i dette svaret har læreren som mediator prøvd å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper om samisk kultur der hun spurte elevene om hvorfor det var mest av reinsdyr. Altså har ingen grupper klart å vektlegge det transkulturelle aspektet i samtale sine selvstendig. Dette, til tross for at læreren på en implisitt måte aktiverte elevenes *begrepsskjemaer* – erfaringer og kunnskaper knyttet til det samiske - i førlesingsfasen (Drangeid, 2014, s. 65-66). Som tidligere nevnt, kan dette skyldes faktumet at elevene er i en fase hvor de fortsatt utforsker sitt eget indre og samler fortsatt informasjon om verden (Hennig, 2017, s. 49). Elevenes abstrakte tenkning der elevene går *ut av teksten* og ser kulturelle og historiske sammenhenger, kan altså være utfordrende for elevene (Drangeid, 2014, s. 112). Spesielt er dette utfordrende når elevene ikke får lærerens støtte, slik jeg også har diskutert over.

På den andre siden har gruppe A på et selvstendig vis, klart å løfte fram aspekter som har bærekraftrelevans. Eksempler på slike aspekter var det miljømessige, og det sosiale aspektet – til tross for en lav rammesetting der bærekraftaspektet ikke ble introdusert i førlesingsfasen.

Allikevel så elevene ut til å ha utfordringer med å dvele nok ved de aspektene. For eksempel nevnte de noe, diskuterte litt om det, men ikke lenge nok til å klare å forstå aspektenes plass i boka, og hva de kunne bety. I likhet med studien som blir presentert i Spearman og Eckhoff (2012) sin artikkel, har også «Sølvmånen» fått elevene til å være nysgjerrige på disse aspektene, og spesielt det miljømessige. Allikevel klarer ikke de å lenke dette til naturens betydning (s. 358). Det er allikevel ikke bare i dette tilfellet elevene ikke har dvelt nok ved det som blir frambrakt i gruppa. Elevenes manglende evne til dveling og refleksjon er nemlig noe som flere av samtalesekvensene kjennetegnes av.

Elevenes manglende evne til å dvele nok er noe som, i tillegg, ble observert i analysen både under litterære bærekraftkompetanser *tekstverden-observasjoner, litterær lenking og fortolkning og analyse*. I motsetning til gruppe A, hadde gruppe C i mindre grad utfordringer med dveling og refleksjoner. Det vi allikevel ikke vet om gruppe C, er om lærerens tilrettelegging/tilstedeværelse og ikke minst modellering av strategier i bruk, har hatt innvirkning på elevene. For det sies nemlig at elevene på alle trinn kan ha utfordringer med å dvele lenge nok ved det som bringes fram i samtalen og til å gå dypere inn i teksten (Hennig, 2017, s. 165). Noe som altså var spesielt tydelig i gruppe A sin samtale, men som kunne også vært tilfelle i gruppe C dersom læreren ikke var til stede.

7.4 Muligheter gjennom lærerinvolvert samtale

Generelt ble samtalen til gruppe C ikke negativt påvirket av lærerens involvering. I begynnelsen hadde elevene noen forventninger til læreren som følge av den dominerende rollen til læreren de er blitt vant med (Hennig & Eriksen, 2021, s. 15). Allikevel klarte de nokså raskt å løsrive seg fra tanken om at læreren er den som styrer. Elevene snakket nemlig og forholdt seg til hverandre og inkluderte læreren i samtalen som en som er en del av gruppa. Nettopp dette er videre noen av de viktigste hensiktene med litterære samtaler (Sommervold, 2011, s. 38). I dette tilfellet er det interessant at den lærerinvolverte litterære samtalen preges av spontanitet, dynamikk og uforutsigbarhet. Dette er noe som kan stride litt imot antakelsen om at litterære samtaler med spontanitet, dynamikk og uforutsigbarhet er noe vi best får til uten læreren til stede (Hennig, 2017, s. 165). Denne antakelsen springer ut av faktumet at elevene er mer deltakende, gir større uttrykk for uenighet, samt er mer tilbøyelige og motiverte når læreren ikke er til stede (s. 173).

Allikevel kjennetegnes samtalesekvensene i gruppe C av elevenes spontanitet og en uforutsigbarhet, der elevene brakte fram punkter i samtalen uten noen forhåndsbestemte spørsmål fra læreren. Vi så også at elevene diskuterte sammen, og at læreren stilte stort sett opp som deltaker, tilrettelegger, aktiv lytter og i mindre grad som mediator. Lærerens opptreden i samtalen var nemlig ikke dominerende. Ut ifra lærerens opptreden i samtalen så vi at hennes deltakerrolle kom til syne når hun viste nysgjerrighet overfor elevene og sa sin mening. Tilretteleggerrollen og mediatorrollen kom, derimot, som følge av lærerens aktive lytting og hennes evne til å ta tak i mulighetene som oppsto i læringsåpne øyeblikk. Temaene elevene brakte fram i samtalen dannet nemlig utgangspunkt for lærerens tilrettelegging i form av spørsmål og utsagn, som videre inviterte til elevenes utdyping og refleksjoner. Lærerens tilrettelegging har, ikke minst, fremmet elevenes refleksjoner og deres evne til å se sammenhenger (Sommervold, 2011, s. 37). Dette er muligens noe elevene ikke hadde klart på egenhånd. Som Hulan (2010) også har påstått, kan den kompetente læreren bygge stillas for elevene der det er mest behov for i det litterære samtalen (s. 46).

Dessuten har vi sett hvordan læreren ledet elevene inn i tematikker som ellers kunne være utfordrende for elevene å ta opp selv, ettersom de krever høyt abstraksjonsnivå (Hulan, 2010, s. 46). Dette så vi spesielt når læreren prøvde å lenke elevenes dyre-observasjoner til den kulturelle konteksten til teksten, nemlig samisk kultur. Nettopp dette kan ha gode konsekvenser for elevenes utvidelse/utvikling av sin transkulturelle forståelse. Gjennom vektleggingen av det kulturelle aspektet, kan elevene lære å verdsette det kulturelle mangfoldet, få innsikt i andre menneskers kultur, samt utvikle respekt og forståelse for andre kulturer (Mullin, 2012, s. 13). Dette kan videre være viktig i forbindelse med ett av bærekraftsmålene som handler om å skape samfunn som tar vare på alle og som ikke minst er fredelige og rettferdige (FN-sambandet, 2022b).

Altså ser vi hvordan lærerens tilrettelegging kan føre til elevenes bedre utvikling av evner og bruken av litterære bærekraftkompetanser som er viktige i forbindelse med oppnåelsen av en bærekraftig utvikling. På denne måten ser vi også hvordan komplementariteten i den lærerinvolverte samtalen kommer til syne. Det betyr nemlig at den kompetente læreren griper inn der det trengs, uten at det fører til innsnevring av perspektiv (Drangeid, 2014, s. 97). Det betyr også at elevene samtidig kan dele sine opplevelser, synspunkt og spørsmål i samtalen. Gjennom denne gjensidige utfyllingen – *komplementariteten* – unngår man at klasserommets hierarki der lærerens viktige faglige kompetanse forsvinner, og at lærerens faglighet går på bekostning elevenes opplevelser, synspunkter og deltakelse (s. 96).

Til slutt kan lærerens spørsmålsstilling – som enten krever refleksjon eller som stilles av ren nysgjerrighet - fungere som en modellering av viktige forståelsesstrategier mens samtalen pågår (s. 105). Spørsmålsstilling – slik læreren gjør, kan være noen av de viktigste strategiene elevene kan bruke for å skape større mening med teksten (s. 103). Strategien er ikke minst noe som er sentralt i samarbeidslæring, i frie litterære samtaler. Det betyr at elevene i gruppe C kan ha blitt bedre til å spørre og dvele som følge av lærerens *modellering* under samtalen. Spørsmålet til slutt er om elevene hadde fått til dette uten lærerens tilstedeværelse. Vi bør uansett forsikre oss om at elevene selv skal kunne klare å dvele lenge nok ved punkter som blir lagt fram på bordet, samt reflektere over dem. I neste avsnitt vil jeg anbefale noen måter dette kan bli muliggjort på.

7.5 Videre litteraturdidaktiske anbefalinger

I avsnittene over så vi blant annet hvordan lærerinvolvingen i gruppe C sin samtale hadde gode konsekvenser. Disse hadde blant annet med elevenes bruk av litterære bærekraftkompetanser, utdyping og dveling ved det som ble frambrakt i samtalen, å gjøre. Spørsmålet er allikevel om elevene hadde fått alt dette til uten lærerens involvering?

Når det gjelder elevene i gruppe A, har de, på sin side, fått til gode diskusjoner og vist evnen til å bruke ulike litterære bærekraftkompetanser i møte med teksten, på tross av lærerens fravær. Allikevel var det noe som gikk igjen i gruppe A sin samtale – nemlig elevenes manglende evne til å dvele lenge nok ved de ulike perspektivene som ble frambrakt i samtalen. I dette tilfelle kunne elevene kanskje ha godt av lærerens tilrettelegging som gjorde dem i stand til å dvele mer og reflektere. Det kunne kanskje være en mulighet hvis læreren var med, men vi bør finne noen måter som kan medføre til at elevene selv kan utvikle disse evnene. Anbefalinger vil bli presentert i det følgende.

Først og fremst er det viktig å si noe om hvorfor elevene bør selv klare seg i litterære samtaler, uten lærerens involvering. For en av hensiktene med litterære samtaler er nemlig at elevenes leseopplevelser, perspektiver og synspunkter i møte med teksten skal settes i sentrum (Hennig, 2017, s. 163). Disse kan altså introduseres i gruppa og diskutert nærmere av elevene. Bortsett fra dette, handler det også om at lærerens ansvar for å overføre ny informasjon og kunnskap er blitt nedtonet (Novak & Slattery, 2017, s. 7). Dette skyldes nok at elevene i større grad klarer og bør være selvstendige i sin læring. Dagens elevers økte tilgang til informasjon er en av årsakene til dette. Av den grunn blir lærerens viktigste ansvar å lære elevene *måter de*

kan lære på for å være i stand til å fostre deres lidenskap, engasjere deres sinn, og utvikle egenskaper som kritisk tenkning og problemløsning. En av skolens viktigste oppgaver er nemlig å gi elevene muligheter for utviklingen av egenskaper som er av stor betydning for elevenes deltakelse i 21.-århundrets verdenssamfunn. Gjennom litterære samtaler kan elevene utvikle blant annet kommunikasjons- og lyttingskompetanse, som kan bidra til utviklingen av sunne mellommenneskelige forhold, tolke beskjeder, og lære å introdusere seg selv i effektive og kompetente måter.

I litterære samtaler trenger nemlig elevene støtte og tilrettelegging for å hvordan de skal kunne *dvele* nok, *undersøke*, *utfordre hverandre* og *bruke hverandres responser* til oppdagelser og nye innsikter (Hennig, 2017, s. 163). Lærerens ansvar er da heller å støtte opp under elevenes utvikling av grunnleggende evner og ferdigheter som er viktige i gjennomføringen av litterære samtaler (Hennig & Eriksen, 2021, s. 34). Vi har allerede sett litt i analysen og i dette kapittelet hvordan lærerens ulike former for tilrettelegging hadde en god innvirkning på elevenes diskusjon. Men vi skal se hvilke konkrete tiltak som kan bidra til utviklingen av samtaleferdigheter som *dveling* og *refleksjon* som videre kan bidra til en ytterligere utvikling av elevenes bærekraftkompetanser.

Elevenes utfordringer knyttet til *dveling* og *refleksjon* i litterære samtaler er noe som er blitt observert hos flere elever, og så å si på alle trinn (Hennig, 2017, s. 165). Elevenes inntrenging i teksten kan både berike samtalen og gjøre den mer spennende. For at elevene skal bli bedre til nettopp dette kan en *gradvis utløsning av ansvar* bidra. Ifølge Drangeid (2014) øver denne modellen opp «elevenes kognitive og språklige kompetanser på måter som lar lærerfagligheten komme til sin rett – samtidig som elevenes kreativitet kan stimuleres i en gradvis vending mot elevstyrte aktiviteter» (s. 104). Med utgangspunkt i samtaleanalysen ser det ut som elevene kan i starten ha nytte av en høyere rammesetting. Med andre ord kan læreren i litt høyere grad styre i form av veiledning og tilrettelegging, for å overføre de kunnskapene og samtaleferdighetene elevene trenger i gjennomføringen av elevstyrte samtaler (s. 104-105).

I en gradvis utløsning av ansvar vil lærerens modellering bli vektlagt, der læreren underviser eksplisitt om strategier som det å stille spørsmål, respondere og reflektere over, og *dvele ved* noe (s. 105). Den andre delen av den tilnærmingen går ut på at læreren modellerer disse strategiene i bruk og i dialog med elevene. I dette tilfelle kan det altså være en fordel å gjennomføre klasseromssamtaler om en tekst der læreren gjennom sine spørsmål modellerer strategiene i bruk. Det betyr allikevel ikke at elevene bidrar i mindre grad – for ifølge

Drangeid (2014) kan de «i økende grad inkluderes ved at læreren leser høyt, stopper opp og lar elevene bidra med sine gjetninger» (s. 105). På denne måten vil lærer og elever kunne samarbeide i den aktive bruken av strategiene.

Bortsett fra lærerens modellering kan elevene få konkrete oppfølgingsøvelser utviklet av læreren, der de spesielt kan trene på å utforske og dvele lenge nok ved interessante perspektiver og synspunkter som blir brakt fram i klassen/samtalene (Hennig & Eriksen, 2021, s. 48). I tillegg kan læreren ta utgangspunkt i elevenes samtalesekvenser i en klasseromssamtale. Det å bruke og vise til en samtalesekvens der det er potensiale for utvikling, har nemlig vist seg å ha en positiv innvirkning på elevene. På denne måten kan altså elevene komme med *konstruktive innspill*, og elevenes evne til å dvele blir styrket.

Alt i alt har jeg argumentert for at elevene skal etter hvert kunne gjennomføre elevstyrte litterære samtaler, og at de litteraturdidaktiske grepene over skal kunne bidra til det. I dette forskningsprosjektet var rammesettingen relativt lav fordi vi ikke hadde et ønske om å undervise spesifikt om bærekraftig utvikling. Vi har, i denne delen, sett at elevene mestrer mye på tross av lav rammesetting og manglende erfaring med litterære samtaler. Allikevel var det noen utfordringer elevene sto over – nemlig det å dvele lenge nok og reflektere. Da kan det være behov for tilrettelegging og litt høyere rammesetting. I alle fall fram til elevene viser tegn til forbedring og utvikling av evner som er sentrale i gjennomføringen av litterære samtaler og utvikling av, for eksempel bærekraftkompetanser.

8. Konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke litterære samtalers rolle i utviklingen av bærekraftkompetanser hos elevene. Med utgangspunkt i det, har jeg formulert problemstillingen «Hvordan kan litterære samtaler utvikle bærekraftkompetanser?».

Etter nærmere analyse av elevenes samtaler, kom det tydelig fram at gruppe A bruker ulike bærekraftkompetanser i deres utforsking av «Sølvmånen» og ikke minst for å skape mening med den. Elevene har blant annet stilt spørsmål ved observasjoner, lenket tekstverden til deres egen, dannet hypoteser, vist sine empatiske tankesett tydelig, gitt uttrykk for vurderinger av litterær/litteraturdidaktisk verdi, samt har fortolket og analysert ulike spørsmål som ble brakt fram i samtalen. Vi har sett hvordan elevenes bruk av disse litterære bærekraftkompetansene kan videre bidra til utviklingen av bærekraftkompetanser, som er vesentlige i oppnåelsen av en bærekraftig utvikling. Gruppe A har, altså, mestret mye, men det å dvele lenge nok og følge opp hverandres innspill har vært en utfordring for denne gruppa.

Basert på funnene har også gruppe C vist sin evne til å bruke de samme litterære bærekraftkompetansene i samtalen sin, på tross av lærerens tilstedeværelse. Lærerens involvering har ikke hatt en negativ innvirkning på elevenes litterære samtale, tvert imot. Lærerens tilrettelegging har nemlig ført til at elevene bedre kunne utdype sine punkter, som har dermed også bidratt til utviklingen/utvidelsen av elevenes forståelse. Ikke minst har læreren brukt læringsåpne øyeblikk til å gjøre elevene bevisste på kunnskaper og perspektiver som kan ha bærekraftrelevans. Elevene så heller ikke ut til å bli påvirket av læreren: de snakket til hverandre, inkludert læreren. Altså har læreren vært en del av gruppa på lik linje med elevene, og ikke dominerende.

Til slutt har jeg argumentert for at ett av de viktigste målene med litterære samtaler, er at de allikevel skal være elevstyrte. For å forsikre oss om at gruppene på selvstendig vis klarer å dvele lenge nok, og reflektere over hverandres innspill, kan noen litteraturdidaktiske grep være avgjørende. Et litteraturdidaktisk grep som kunne være fordelaktig er en gradvis utløsning av ansvar der modellering av viktige strategier vektlegges i dialog med elevene. Videre kan elevene øve på disse, i en gradvis vending mot elevstyrte samtaler. Et annet litteraturdidaktisk grep er å gi elevene konkrete oppfølgingsøvelser der de kan trene på nettopp det å dvele, og reflektere. Noe som har blant annet vist seg å styrke elevenes evne til dveling. Avslutningsvis håper jeg at denne studien har gitt nye innsikter omkring måter temaet bærekraftig utvikling kan integreres i litteraturundervisningen på, for at elevene skal kunne utvikle nødvendige

bærekraftkompetanser. Slike kompetanser er sentrale i håndteringen av verdenssamfunnets problemstillinger, og ikke minst for å fremme en *bærekraftig utvikling*.

Litteratur

- Almasi, J. F. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature. *Reading research quarterly*, 30(3), 314-351.
<https://doi.org/10.2307/747620>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bakker, A. & van Eerde, D. (2014). An Introduction to Design-Based Research with an Example From Statistics Education. I A. Binker-Ahsbahs, Knipping, C. & Presmeg, N. (Red.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (s. 429-466). Springer.
- Bintz, W. P. & Ciecierski-Madara, L. M. (2022). Middle grades readings: Where are the picturebooks? *Middle school journal*, 53(3), 22-30.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2022.2047566>
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. A. (2010). I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy research and instruction*, 49(3), 243-263.
<https://doi.org/10.1080/19388070902947352>
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- FN-sambandet. (2021a). *Bærekraftsbiblioteket - boklister mål 1-17*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket>
- FN-sambandet. (2021b, 21. oktober). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- FN-sambandet. (2022a, 1. april 2022). *Leseliste mål 10*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket/leseliste-maal-10>
- FN-sambandet. (2022b, 12. januar 2022). *Leseliste mål 16*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket/leseliste-maal-16>

- FN-sambandet. (2022c, 23. februar 2022). *Livet på land*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/livet-paa-land>
- Fodstad, L. A. & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 86. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Folkeeventyr.no. (u.å). *Askeladden som kappåt med trollet - et eventyr om Askeladden og troll*. https://folkeeventyr.no/askeladden_kappaat/
- Furusest, S. (2021). Bærekraftdilemmaer i Maja Lundes klimaromaner. I B. B. O. Marcus Axelsson (Red.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling* (s. 85-102). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215050089-2021>
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: a toolkit*. Routledge.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratsamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta didactica Norge*. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(18), 7653. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Guanio-Uluru, L. (2019). Education for Sustainability: Developing Ecocritical Literature Circles in the Student Teacher Classroom. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0002>
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S. & Rach, L. (1998). Principles of Integrated Instruction for Engagement in Reading. *Educational psychology review*, 10(2), 177-199. <https://doi.org/10.1023/A:1022189603904>
- Hallås, B. O. & Heggen, M. P. (2018). “We Are All Nature”—Young Children’s Statements About Nature. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (1. utg., s. 259-275). Palgrave Macmillan.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansklærerforeningens forlag.
- Heie, M. (2019, 23. juli 2021). *Læreplanene speiler samfunnet*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/lereplanene-speiler-samfunnet.html>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019a). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.

- Hennig, Å. (2019b). Lydopptak av litterære samtaler–litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. *Ny hverdag*, 213-238.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019-11>
- Hennig, Å. & Eriksen, K. G. (2021). *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Hennig, R. (2021). 1. Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. I M. Axelsson & B. B. Opset (Red.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling* (s. 13-38). <https://doi.org/10.18261/9788215050089-2021-01> E
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling – en ide om rettferdighet* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Horndal, S. (2015). *Sølvmånen*. ČálliidLágádus.
- Hulan, N. (2010). What the Students Will Say While the Teacher is Away: An Investigation Into Student-Led and Teacher-Led Discussion Within Guided Reading Groups. *Literacy, teaching and learning*, 14(1/2), 41.
- Hvinden, B. & De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen* (1. utgave. utg.). Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Kompetansemål og vurdering - norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tverrfaglige temaer - norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A., Sæther, E. & Ødegaard, M. (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta didactica Norge*, 13(2), 1-8.
- Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K. & Lozano, F. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 9(10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Fourth edition. utg.). Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Meyer, A. & Schendel, R. K. (2014). Capitalizing on Social and Transactional Learning to Challenge First-Grade Readers. *Reading horizons*, 53(3), 25-44.
- Mitchell, M. G. (2017). *Med boka som utgangspunkt for utforskende samtaler* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Hentet 27. april fra <https://www.xn--forskerfr-t8a.no/artikkel/vis.html?tid=2176819>
- Mullin, N. (2012). Using literature to promote cultural competence: a bullying prevention companion bibliography. *Vol. II*. <http://chpdp.org/wp-content/uploads/2014/11/Using-Literature-to-Promote-Cultural-Competence.pdf>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities (Basel)*, 9(4), 141. <https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Novak, S. & Slattery, C. (2017). *Deep discourse: a framework for cultivating student-led discussions*. Solution Tree Press.
- Nyhus, K. D. (2018). *Verden sa ja*. Cappelen Damm.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M. & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), 1273-1289. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0023>
- Ørbeck-Nilssen, C. & Düzakin, A. (2014). *Hvorfor er jeg her?* Magikon.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 89(2), 146-158.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-94). Cappelen Damm Akademisk.
- Rieckmann, M., Mindt, L. & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (UNESCO, Red.). UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/314871233_Education_for_Sustainable_Development_Goals_Learning_Objectives

- Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft - et bidrag fra norskfaget. I O. A. S. Kvamme, E. (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (1. utg., s. 61-73). Fagbokforlaget.
- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen - Økokritisk litteraturundervisning med dømme frå diktsamlinga Eg er eg er eg er. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 39-56). Fagbokforlaget.
- Short, K., Kaufman, G., Kaser, S., Kohn, L. H. & Crawford, K. M. (1999). "Teacher-Watching": Examining Teacher Talk in Literature Circles. *Language Arts*, 76(5), 377-385.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling - Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 4, 32-41.
https://www.researchgate.net/publication/301560497_Laereren_og_den_litteraere_samtalen_Om_a_legge_til_rette_for_litteraer_og_diskursiv_tenkning_i_klasserommet
- Spearman, M. & Eckhoff, A. (2012). Teaching Young Learners About Sustainability. *Childhood Education*, 88(6), 354-359. <https://doi.org/10.1080/00094056.2012.741476>
- Stokke, R. S. (2020). Natureculture in a Stallo tale: Harmonious dwelling or troubling postequilibrium? The picturebook *Sølvmånen* by Sissel Horndal (2015).
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2020-01-03>
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*.
- Sun, R., Merrill, E. & Peterson, T. (2001). From implicit skills to explicit knowledge: a bottom-up model of skill learning. *Cognitive science*, 25(2), 203-244.
[https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(01\)00035-0](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(01)00035-0)
- Sun, R. & Zhang, X. (2004). Top-down versus bottom-up learning in cognitive skill acquisition. *Cognitive systems research*, 5(1), 63-89.
<https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2003.07.001>
- Svanes, I. (2016). *Individuell veiledning på bårnetrinnet - Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?*
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55695/PhD-Svanes-DUO.pdf?sequence=1>
- Taimur, S. & Sattar, H. (2020). Education for Sustainable Development and Critical Thinking Competency. I W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, P. G. Özuyar & T. Wall (Red.), *Quality Education* (s. 238-248). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_64

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - Bærekraftig utvikling*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Samtykkeskjema til opptak av barn og deltakelse i forskningsprosjektet

”Litterær bærekraftundervisning: Om litteraturens rolle i utdanningen av framtidige bærekraftige borgere”

Formål:

Denne forskningen er knyttet til en masteroppgave. Formålet med forskningen er å undersøke utviklingen av elevenes samtaler tilknyttet til en bok som vil bli brukt i forbindelse med temaet bærekraftig utvikling i norskfaget. Spesielt skal noen grupper elever få noen spørsmål som ber elevene samtale om boka ut ifra et bærekraftperspektiv, mens andre grupper elever skal få muligheten til å samtale om boka ut ifra egne preferanser. Alternativt vil en lærer være med i elevenes samtaler i stedet for at elevene får diskutere ut ifra egne preferanser. Gjennom bruk av diktafon/lydopptak vil jeg kunne finne ut noe mer om hvordan samtalen utvikler seg i de to tilfellene. Elevenes samtaler vil videre bli analysert og eventuelt sammenlignes (alt skal anonymiseres). Basert på funnene kommer jeg til å drøfte hvordan en lærer ville kunne tilrettelegge for en litterær bærekraftundervisning på best mulig måte, som skal videre føre til læring og til danningen av bærekraftige samfunnsborgere.

Personopplysningene vil det være kun jeg og veilederen min som skal få ha tilgang til. Når opplysningene ikke lenger er nødvendige, skal de slettes.

Rettslig grunnlag for bruk av bilde/lyd- og video-opptak

[Personvernforordningen Artikkel 6 nr. 1 bokstav a\)](#) «den registrerte har samtykket til behandling av sine personopplysninger for ett eller flere spesifikke formål»

Hvilke typer personopplysninger samles inn om barnet og sikkerheten rundt opplysningene.

- Opplysningene som skal samles inn er elevenes samtaler og evt. elevenes svar i gruppeintervju. I begge tilfeller vil data være anonymisert og kun bli brukt til analyse og drøfting, knyttet til teori.
- Det er kun jeg og veilederen min som har tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ellers lagrer jeg datamaterialet kryptert.

Dine rettigheter

- Du har rett til å trekke tilbake samtykket.
- Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt
- Du har rett til å få slettet personopplysninger om barnet ditt
- Du har rett til å få rettet personopplysninger om barnet ditt
- Du har rett til å få ut en kopi av innsamlede personopplysninger (dataportabilitet), og-
- du har rett til å sende klage til personvernombudet ved UiS om behandlingen av personopplysningene.
- Dersom UiS ikke tar klagen på alvor har du rett til å sende en klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Dersom du ønsker å ta i bruk rettighetene dine

Dersom du ønsker å ta i bruk rettighetene dine eller dersom du har spørsmål vedrørende samtykkeerklæringen kan du kontakte Anastasia Milori (student) eller Magne Ivar Drangeid (veileder) på telefon 90774213 (student) eller 51833469 (veileder), eller pr. e-post a.milori@stud.uis.no (student) eller magne.drangeid@uis.no (veileder). Får du ikke svar eller opplever at du ikke blir tatt på alvor kan du kontakte personvernombudet ved UiS på e-post: personvernombud@uis.no.

Hvem samtykket gjelder

Disse samtykkene gjelder for følgende barn

Navn (bruk blokkbokstaver)

Fødselsdato

Samtykker

- Jeg godkjenner at barnet mitt kan delta i forskningsprosjektet Ja Nei
- Jeg godkjenner at det kan tas lydopptak av barnet Ja Nei
- Jeg godkjenner at opptak av barnet kan benyttes til formålet beskrevet over Ja Nei

Foresatte 1

Dato: _____ For- og etternavn: _____

(Bruk blokkbokstaver)

(Signatur)

Foresatte 2

Dato: _____ For- og etternavn: _____

(Bruk blokkbokstaver)

(Signatur)

Barnets signatur (barn over 13 år)

Dato: _____ For- og etternavn: _____

(Bruk blokkbokstaver)

(Signatur)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Litterær bærekraftundervisning: Om litteraturens rolle i utdanningen av framtidige bærekraftige borgere”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet å undersøke utviklingen av elevenes samtaler tilknyttet til en bok som vil bli brukt i forbindelse med temaet bærekraftig utvikling i norskfaget. Spesielt skal noen grupper elever få spørsmål som ber elevene samtale om boka ut ifra et bærekraftperspektiv, mens andre grupper elever skal få muligheten til å samtale om boka ut ifra egne preferanser. I en av elevgruppene, eventuelt i alle gruppene, skal læreren delta i elevenes samtaler. Gjennom bruk av diktafon og lydopptak vil jeg kunne finne ut noe mer om hvordan samtaler utvikler seg i de ulike tilfellene nevnt ovenfor. Samtaler vil videre bli analysert og eventuelt sammenlignes (alt skal anonymiseres). Basert på funnene kommer jeg til å drøfte hvordan en lærer ville kunne tilrettelegge for en litterær bærekraftundervisning på best mulig måte, som skal videre føre til læring og til danningen av bærekraftige samfunnsborgere.

Problemstillingen min for dette prosjektet er: Hvordan kan litterær bærekraftundervisning bidra til å danne bærekraftige samfunnsborgere?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, samt veileder Magne Ivar Drangeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Elevenes lærer er en av de viktigste personene ettersom det er de som kjenner elevene sine best. For å kunne planlegge et undervisningsopplegg som skal bli brukt i klasseromsstudien er det viktig at læreren er med og samarbeider med student for å utvikle en så god plan som mulig. Dessuten er det tenkt at lærere(n) skal delta i elevenes litterære samtaler for å finne ut hvilken konsekvens det kan ha for elevenes utvikling av litterære samtaler, og dermed også læring. Ikke minst kan dette prosjektet bidra til å gi lærerne ny kunnskap om undervisning innenfor bærekraftig utvikling i norskfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samarbeider med meg om å utvikle et undervisningsopplegg knyttet til litterær bærekraftundervisning, i tillegg til at din samtale med elevene om boka blir observert og tatt opp av en diktafon slik at jeg kan høre nærmere på samtalen og analysere den.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare studenten, jeg, og veilederen min som vil ha tilgang til opplysningene dine.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ellers vil datamaterialet lagres kryptert.

En mulig transkripsjonsleverandør som vil bli brukt i forskningsprosjektet er Nvivo.

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes ettersom ingen fysiske eller personlige karakteristika vil bli belyst. Fokuset vil ligge på hendelsene i klasserommet og det som blir diskutert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3. juni 2022. Ved prosjektslutt skal datamaterialet slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved prosjektansvarlig og veileder Magne Ivar Drangeid på telefonnummer 51833469 eller student Anastasia Milori på telefonnummer 90774213.
- Vårt personvernombud kan nåes på epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litterær bærekraftundervisning: Om litteraturens rolle i utdanningen av framtidige bærekraftige borgere», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i utviklingen av et undervisningsopplegg/en plan
- å delta i observasjon og bli tatt opp

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 3. juni 2022.

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

-----/-----/-----

(Sted /dato /prosjektdeltakers signatur)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

709129

Prosjektittel

Litterær bærekraftundervisning (klasseromsstudie)

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

25.10.2021- 01.08.2022

Dato

08.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 08.12.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.