



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap – fagprofil: spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Karen Marie Hove (signatur forfatter)
Veileder: Margrethe Sønneland	
Tittel på masteroppgaven: Norskundervisning i ungdomsskolen: En studie av vilkår for engasjement. Engelsk tittel: Teaching in lower secondary school: a study of terms of engagement	
Emneord: Motivasjon Engasjement Leseengasjement Ungdomstrinnet Vilkår	Antall ord: 24983 + vedlegg/annet: 28720 Stavanger, 05.06.20

FORORD

Etter en reise på fem år ved Universitetets lærerutdanning er jeg klar for å levere min aller siste oppgave. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men samtidig spennende og lærerikt. I løpet av denne perioden har jeg fått mulighet til å fordype meg i et interessant og dagsaktuelt tema, innenfor et fagfelt jeg synes er spennende. Dette året, 2020, har vært spesielt med tanke på COVID-19. Virusets kom har gjort at forløpet med oppgaven ble litt annerledes enn i utgangspunktet planlagt. Veiledningen har foregått digitalt, leseforum ble avlyst og det har vært vanskeligere å få fatt i lærebøker og materiale. Til tross for omstendighetene har dette halvåret vært lærerikt og gøy.

Først vil jeg sende en stor takk til min veileder Margrethe Sønneland. Du har gjort arbeidet med masteroppgaven så mye lettere, du har bidratt med positiv energi og gitt meg motivasjon når alt virket mørkt. Du har gitt meg solid veiledning, svart på utallige spørsmål og gitt meg rask og god respons i tekst. Du brenner for faget ditt, og er svært dyktig i arbeidet du gjør, noe som også har smittet over på meg. Jeg ser på meg selv som veldig heldig som fikk deg som veileder på denne krevende utfordringen.

Jeg vil også rette en stor takk til læreren som jeg har fått observere og intervju. Uten deg, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre studien. Til tross for en hektisk hverdag stilte du både deg selv og klassen til disposisjon, slik at jeg kunne samle inn materiale. Tusen takk!

Gjennom perioden har venner og familie vært viktige støttespillere. Jeg har satt stor pris på alle oppløftende ord, gode klemmer og nye innspill.

Nå er to år som masterstudent ved Universitetet i Stavanger på Lesesenteret snart over. Følelsen av å stå helt med målstreken er spesiell og rar, men jeg gleder meg til å begynne et nytt kapittel som ferdig utdannet lektor. I bagasjen tar jeg med meg ny kunnskap som jeg har tilegnet meg gjennom masterprosjektet.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE	1
FORORD	2
SAMMENDRAG	6
INNLEDNING	7
Forskningsspørsmål	7
Avklaring og definisjoner av sentrale begrep	8
Oppgavens struktur	8
TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIV	8
Tidligere forskning	8
Teoretiske perspektiver	11
Engasjement	11
Motivasjon	12
Kjennetegn på en engasjert leser	13
Undervisningsmetode og engasjement	14
Sentrale faktorer for å skape engasjement	15
METODISKE REFLEKSJONER	18
Engagement model of reading development	18
Observasjon og intervju	20
Kontekst og forskerposisjonering	21
Informanter	22
Læreren	22
Klassen	23
Casestudie	24
Caseing av elever basert på intervju/observasjon	24
Materiale og datainnsamling	26
Metoder for innsamling av materialet	26
ANALYTISKE GREP	28
Transkribering	28
TEMATISK ANALYSE	30
Analyseprosessen	30
Bli kjent med datamaterialet	30
Formulere innledende koder	31
Utvikle foreløpige tema	33
Kontroll av temaene	34

Definering og navngi tema.....	34
ANALYSE OG DRØFTING	36
Undervisningsmetode.....	36
Lesingens mål.....	36
Elevenes opplevelse av kontroll.....	37
Lesing som individuell eller felles lesing.....	38
Drøfting av undertemaet «undervisningsmetode»	39
Lærerens rolle.....	41
Å gi fra seg kontrollen.....	41
Vurdering.....	42
Trygg voksenperson	42
Lærerens tanker om engasjement.....	43
Drøfting av undertemaet «lærerens rolle»	43
Situasjoner som skaper engasjement.....	45
Dialog.....	45
Samarbeid	45
Elevenes meninger i fokus.....	46
Variasjon.....	47
Drøfting av undertemaet «situasjoner som skaper engasjement»	47
Situasjoner som hemmer engasjement	50
Lukket undervisning	50
IRE-struktur	50
Drøfting av undertemaet «situasjoner som hemmer engasjement».....	51
Caser	51
Situasjoner som skaper engasjement.....	52
Drøfting «Caser - situasjoner som skaper engasjement».....	53
Situasjoner som hemmer engasjement	54
Drøfting av «Caser – situasjoner som hemmer engasjement»	55
OPPSUMMERING	57
RELIABILITET OG VALIDITET	60
Reliabilitet.....	60
Validitet	61
ETISKE BETRAKTELSER	62
BEGRENSNINGER FOR STUDIEN.....	64
AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	64
KILDELISTE	67

Vedlegg 1: Observasjonsskjema.....	71
Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju	73
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer.....	74
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre	77
Vedlegg 5: Intervjuguide lærer 1 intervju	80
Vedlegg 6: Intervjuguide lærer 2 intervju	82

SAMMENDRAG

Denne oppgaven har følgende problemstilling:

«Hvilke vilkår er tilstede når uengasjerte lesere engasjerer seg i tekstarbeid?»

Lesing er en aktivitet som krever at leseren er engasjert og har kunnskap om hvordan han skal lese. I Norden finnes det lite forskning på hvordan en kan engasjere ungdomsskoleelever i møte med tekstarbeid. Forskning på yngre elever viser at engasjement har en positiv virkning på leseprosessen. En studie gjennomført på 9.trinn viser at noen oppgaver og noen arbeidsformer er mer egnet for å skape og legge til rette for engasjement. Målet med studien er å bidra til kunnskap om hvilke vilkår som er tilstede når elever engasjerer seg i møte med tekster generelt, og hos elever som defineres som uengasjerte lesere spesielt.

Datamaterialet er samlet inn gjennom deltakende observasjon og tre kvalitative forskningsintervju. Totalt ble syv undervisningstimer observert, og det ble skrevet feltnotat underveis. To intervju ble gjennomført med klassens norsklærer, og et gruppeintervju med fire elever. Tematisk analyse og NVIVO ble brukt for å analysere materialet. I analysen ble det identifiserte og skisserte ulike vilkår for engasjement for elever generelt, og for elevene som var definert som uengasjerte lesere.

Analysen viser at virkelighetsnære møter med tekst, samarbeid og elevmedvirkning er noen av vilkårene som er tilstede når elevene engasjerer seg i tekstarbeid.

INNLEDNING

I denne masteroppgaven studerer jeg hva som skjer når elevene engasjerer seg i møte med tekstarbeid, og hva som skjer når elevene ikke engasjerer seg i møte med tekstarbeid. Hovedmålet med studien er å forstå elevenes handlinger og oppførsel i ulike kontekster. Målet er ikke å finne ut hvor mange elever i en klasse som for eksempel kan defineres som uengasjerte, men å finne ut hva som skjer når elevene deltar i undervisningen og interesserer seg. Derfor har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt en casestudie av en kritisk case. Datagrunnlaget er samlet inn gjennom observasjon av en 9.klasse, samt gjennom et gruppeintervju med 4 elever og to intervju med klassens norsklærer.

Forskningsspørsmål

Høsten 2020 skal det presenteres og innføres en ny læreplan med blant annet nye kompetansemål og nye kjerneelementer. Et av kjerneelementene i norskfaget innebærer at «elevene skal lese tekster for å oppleve, *bli engasjerte*, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019 – min utheving). I dag finnes det svært lite forskning i Norden på hvordan engasjement kan skapes i møte med tekstarbeid på ungdomstrinnet. Hvis en ser på forskning rettet mot førskolen eller barnetrinnet finnes det betydelig mye mer relevant forskning. Ser en på forskning gjennomført utenfor Norden finnes det mer, men det er fortsatt lite. Solheim (2014) peker på at man må tenke annerledes om hvilke tiltak som skaper motivasjon og engasjement for lesing på ungdomstrinnet, enn på lavere trinn. Hun sier også at engasjement må bygges opp som en grunnmur i læringsarbeidet (Solheim, 2014, s. 74).

Flere lærere som jeg har pratet med i løpet av den tiden jeg har jobbet som lærer, gir uttrykk for at det er vanskelig å engasjere elevene. Læreren jeg har observert sa i intervju «om noen finner en fasit på hvordan man kan engasjere de elevene som er uengasjerte i møte med tekster, da har vi vunnet i lotto». Jeg tror at lærere ofte er oppgitt og synes at det er vanskelig å finne måter å engasjere elevene på. Elevene får kanskje oppgaver som de synes er meningsløse, som igjen skaper motvillighet og fravær av engasjement. Noen lærere strever gjerne med å skape engasjerende læringssituasjoner som også engasjerer de motvillige leserne. Vi vet at engasjement er viktig, og vi vet at noen elever melder seg ut av undervisningen og interesserer seg lite for det faglige arbeidet. Derimot vet vi lite om hvilke vilkår som er tilstede hos uengasjerte ungdomsskoleelever når de faktisk engasjerer seg i tekstarbeid. I denne studien ønsker jeg å bidra med mer kunnskap på dette feltet.

Problemstillingen jeg har valgt er «Hvilke vilkår er tilstede når uengasjerte lesere engasjerer seg i tekstarbeid?».

Avklaring og definisjoner av sentrale begrep

Engasjement og *motivasjon* er to sentrale begrep i denne studien. Disse begrepene brukes ofte om hverandre som synonymer, men i denne studien vil de forstås som relaterte, men ulike begrep. Engasjement defineres av noen som en følelse (Skaalvik & Skaalvik, 2012), for andre er engasjement som et fenomen (Skaalvik & Skaalvik, 2012), og for atter andre er engasjement knyttet til handling (Nystrand & Garmoran, 1991). Motivasjon defineres blant annet som noe som finnes inne i eleven (Wentzel & Wigfield, 2009), mens andre definerer motivasjon som noe som oppstår i møte med en indre selvvalgt aktivitet (Solheim, 2014).

Leseengasjement defineres som et fenomen som oppstår i møte med en tekst. Leseengasjement er et komplekst begrep, og slik jeg forstår det opptrer mange ulike faktorer samtidig som; motivasjon, konseptuell kunnskap, strategier og sosiale interaksjoner, som vil påvirke leseengasjementet (Wigfield & Tonks, 2004, s.221).

Monolog er også et begrep som brukes aktivt i denne oppgaven. I samtaleforskningen kan begrepet ha ulike betydninger. I denne oppgaven brukes begrepet om situasjoner hvor læreren foreleser, forteller, introduserer, innleder, instruerer og presenterer for elevene.

Oppgavens struktur

Først i oppgaven vil jeg gi et overblikk over tidligere forskning på feltet. Videre vil jeg legge frem viktig teori som legger studiens grunnmur. I denne delen vil jeg utdype begrepene engasjement, motivasjon og leseengasjement. Jeg vil også presentere Guthrie og Wigfield (2000) sin modell som beskriver undervisning som fremmer engasjerte lesere. Etterpå vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt, hvordan rammene for studien var, og jeg vil gi en grundig forklaring på hvordan jeg samlet inn datamaterialet. I analysedelen vil jeg bruke det som Braun og Clarke (2006) beskriver som en *tematisk analyse*. Jeg vil trekke frem notater fra observasjonsnotatet og utsagn som er sagt i intervju, deretter vil jeg analysere materialet og videre drøfte hvordan materialet kan tolkes. Til slutt i oppgaven vil jeg se på validitet og reliabilitet knyttet til studien jeg har gjennomført, samt vurdere etiske forhold.

TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIV

Tidligere forskning

En studie gjennomført av Daniels & Steres (2011) på en ungdomsskole, viser at skolen kan påvirke elevenes engasjement i møte med lesing. En felles positiv skolekultur som fremmet

lesing som en viktig og kjekk aktivitet, bidro til mer leseengasjement hos elevene i møte med ulike tekster.

Lærere på ungdomskolen må skape motiverende læringsmiljø for å fremme elevenes læring. Ved nøye planlegging kan lærere legge til rette for utfordrende og kreative undervisningsopplegg, og de kan overvåke elevenes læring. Dette spiller liten rolle om elevene ikke bryr seg nok til å engasjere seg i oppgavene og til å fullføre de. Elevene må ha solide leseferdigheter for å gjøre arbeidsoppgavene, samtidig kan læreren oppmuntre og promotere lesing. Dette er ikke nok, ikke alle elever leser bare fordi de får beskjed om det. Elevene må føle seg motiverte og engasjerte (Daniels & Steres, 2011, s.2).

En casestudie gjennomført på Parkdale Middle School undersøker hvordan ungdomsskoleelevers engasjement endrer seg når de: gjør lesing til en topp-prioritet, modellerer og støtter leseprosessen, og skaper motiverende lese miljø (Daniels & Steres, 2011). Resultatene i studien viser at skolen skapte en kultur hvor elevene var engasjerte i møte med tekstarbeid og lesing. Studien viser også at det ikke finnes en snarvei, men at de tre punktene skolen innførte økte elevenes engasjement gradvis. Ved å skape en positiv skolekultur klarte lærerne å nå elevene. Resultatet ble et økt engasjement, en økt motivasjon og en positiv holdning til lesing på hele skolen, som igjen skapte økt engasjement hos hver elev (Daniels & Steres, 2011, s.9-10).

En annen studie som forsker på elevenes engasjement er gjennomført av Maria Selena Protacio (2017). Hun har gjennomført en casestudie hvor hun undersøker hvordan leseengasjementet til fire ungdomsskoleelever er. Innledningsvis i studien beskriver Protacio engasjerte lesere som a) motiverte for lesing b) bruker strategier under lesingen c) bruker lesing aktivt for å konstruere mening d) deltar i sosiale interaksjoner rundt lesingen (2017, s. 1). I studien fokuserer Protacio (2017) på disse fire aspektene av leseengasjement, og utforsker om det er noen andre komponenter som også burde trekkes frem i forbindelse med leseengasjement. Dataen er samlet inn gjennom intervju, observasjon, oppgaver som viser elevenes forståelse, leseaktiviteter og elevenes arbeid. Det er gjennomført en kvalitativ studie for å beskrive og tolke fire aspekt av leseengasjement for å få en bedre forståelse av leseutviklingen til ungdommer. Spesielt fokuserte Protacio (2017) på fem forskningsspørsmål. 1) Hva som motiverer eller umotiverer ungdomsskoleelever til å lese 2) Hvilken strategikunnskap disse elevene har 3) På hvilke måter konstruerer disse elevene mening fra tekstene 4) I hvilke sosiale interaksjoner engasjerer disse leserne seg 5) Hvilke andre faktorer må bli sett på i relasjon til leseengasjement? (2017, s. 2).

Resultatene viser at elevene var motiverte for lesing på ulike måter, men at det fantes noen likhetstrekk. Elevene hadde høyere motivasjon når de fikk lese tekster som var tilpasset deres personlige interesse. I tillegg økte motivasjonen om elevene fikk velge tekster selv. Et annet funn viser at elevene som var engasjerte brukte flere lesestrategier aktivt mens de leste. Mens elevene som ikke var engasjerte, aktiverte færre lesestrategier. Et tredje funn var at elevene som var engasjerte viste høyere forståelse fra tekstene, og satt igjen med mer kunnskap. Et fjerde funn viser at samtaler om tekst påvirket lesemotivasjonen og engasjementet hos elevene i en positiv retning. Alt i alt viste resultatene i studien at alle disse fire komponentene er relevante og viktige i forhold til ungdomsskoleelevers leseengasjement (Protacio, 2017, s. 6-13).

Motivasjon, leseforståelse og engasjement under leseaktiviteten korrelerer med hverandre. Schraw & Bruning (1999) hevder at motivasjon for lesing er nødvendig i alle aldre. De sier også at all forskning, uten unntak, har vist at tro på egen mestringsevne når det gjelder lesing korrelerer med leseforståelse og engasjement under leseaktiviteten. I deres studie ser Schraw & Bruning blant annet på implisitte modeller for lesing. Hovedsakelig skiller de mellom to ulike modeller. Den første er «The transmission model», hvor mening i teksten eksisterer uavhengig av leseren, og meningen må overføres fra forfatterens minne inn i leserens. Den andre er «The transaction model» hvor meningen skapes i leserens hodet, og meningen må konstrueres aktivt i møte med en tekst. Forskningen til Schraw og Bruning er hovedsakelig gjennomført på voksne lesere (1999, s. 281-282).

Funnene i studien viser at en leser som bruker «The transaction model», hvor meningen konstrueres i leserens hode vil ha større utbytte når han leser, fremfor en leser som tar imot allerede konstruerte meninger (Schraw & Bruning, 1999, s. 282). Funnene viser også at en aktiv leser vil ha et sterkere leseengasjement. Desto mer aktiv leseren var i prosessen, desto sterkere forståelse og engasjement hadde leseren (Schraw & Bruning, 1999, s. 298).

Noen arbeidsformer og noen oppgavetyper legger mer til rette for å skape engasjement i møte med tekster hos elever på ungdomstrinnet. I studien «Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9.klasser i møte med litterære tekster som faglige problem» (Sønneland, 2018), undersøkes elevenes engasjement gjennom gruppesamtaler. Formålet med studien var å få informasjon om variasjon i elevengasjement, ved å undersøke intensitet og elevenes diskursive verdsettingsmekanismer. I studien definerer Sønneland (2018) engasjement som et helhetlig fenomen, og studien er bygget opp som en flerkasusstudie.

Resultatene i studien viser at den helhetlige fornemmelsen av engasjement og hva elevene gir uttrykk for gjennom språket korrelerer. Et av funnene viser at noen oppgaver og noen arbeidsformer er mer egnet for å skape og legge til rette for substansielt engasjement, enn andre. Sønneland (2018) fremhever resultatene som viser at teksten kan bidra med å skape elevengasjement. Ved å invitere elevene til å bruke sine diskursive ressurser i møtet med teksten, og gjennom å sette problemet i forgrunnen kan læreren skape elevengasjement. I åpne møter med adekvate problemer – slik en tekst kan være – ligger det et potensial for engasjement (Sønneland, 2018).

Teoretiske perspektiver

Engasjement

Begrepet engasjement er komplekst, og forskere tolker begrepet forskjellig. Dermed er det vanskelig å finne en «riktig» definisjon. Skaalvik og Skaalvik (2012) forklarer engasjement som en følelse som ligger inni individet. Følelsen kan beskrives som noe sterkere enn å trives med noe, og som noe sterkere enn å glede seg til noe. Slik jeg forstår dem forklarer de også engasjement som et fenomen som kan oppstå i møte med noe. Hvis en elev engasjerer seg i undervisningen, vil han være tilstede i øyeblikket. Gjennom arbeidsaktiviteten vil han være energisk, entusiastisk og inspirert (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

En utfordring med engasjement er at det er vanskelig å kategorisere og å måle elevenes engasjement. Nystrand og Garmoran (1991) definerer begrepet ut ifra to former for elevengasjement. «Procedural» kan oversettes til norsk som proseduralt engasjerte elever. Disse elevene er kjennetegnet av at de følger skolens og fagenes premisser og prosedyrer. Elevene følger delvis med, blir ikke lett distraherede, noen ganger kan de stille spørsmål og de gjør som regel oppgaver og lekser. «Substantive» kan oversettes til norsk som substansielt engasjerte elever. Disse elevene viser en vedvarende forpliktelse ovenfor det faglige arbeidet, engasjementet strekker seg lenger enn til oppgaven og lekser er gjennomført. Noen få elever faller utenfor disse to kategoriene, og det er de elevene som Nystrand og Garmoran definerer som «off-task» eller uengasjerte i møte med arbeidsoppgaven (1991, s. 262).

Selv om Nystrand og Gamoran (1991) skiller mellom proseduralt- og substansielt engasjement, fremhever de også at det kan være vanskelig å skille mellom proseduralt engasjerte elever og substansielt engasjerte elever bare ved å observere eller spørre dem. De understreker at det kan være særlig vanskelig å få øye på substansielt engasjerte elever, hvor oppførselen kan være veldig ulik. Noen elever kan stirre ut av vinduet akkurat som om de ikke følger med, mens andre elever kan virke som om de er i dyp konsentrasjon (1991, s. 263).

Det finnes en sammenheng mellom kvaliteten på dialogen i klasserommet og elevenes engasjement. Nystrand og Gamoran (1991) peker på en samtalestruktur som er bygget opp med tre ledd; 1. lærerens spørsmål, 2. elevens svar og 3. lærerens respons på elevens svar. Evalueringen til læreren er svært ofte «riktig» eller «galt» (1991, s. 264). Samtalestrukturen kan defineres som en IRE-struktur. Først instruerer læreren elevene, deretter stiller han et spørsmål til klassen, og elevene kommer med sitt svar. Svarene elevene deler med læreren og klassen blir sjeldent fulgt opp, de bare evalueres. En IRE-struktur kan føre til en monologisk samtale hvor læreren sitter med en fasit. Den monologiske samtalen fører ofte til at elevene blir mindre engasjerte i møte med tekster og arbeidsoppgaver (s. 264). Nystrand og Gamoran (1991) trekker frem noen vilkår som er tilstede når undervisningen fremmer elevenes engasjement. Noen av disse vilkårene er: autentiske spørsmål, spørsmål som ikke har et fasitsvar, når læreren stiller oppfølgingsspørsmål eller bruker elevenes svar til å skape en dialog. Altså fokus på åpne samtaler og samtaler med elevenes meninger i fokus (1991, s. 264).

Motivasjon

Motivasjon er et vidt begrep og det finnes mange ulike teorier om, og definisjoner på, motivasjon. Wentzel & Wigfield (2009) definerer motivasjon som energien elevene tar med i arbeidsoppgaver, troen de har på seg selv, verdiene de har og målsettingen de har for å gjennomføre en oppgave. I tillegg legger de vekt på holdningen eleven har (2009, s. 1). Definisjonen fremhever motivasjon som noe som finnes inne i et individ, det er ikke et fenomen som oppstår i kontakt med noe annet, for eksempel en tekst.

Solheim (2014) lener seg på ulike forskere og trekker frem begrepene «selv-bestemmelse», «forventning-verditeori» og «troen på egne ferdigheter» i forbindelse med motivasjon. Indre motivasjon forklarer hun som at en person engasjerer seg i en aktivitet kun for aktivitetens skyld. I «forventning-verditeorien» og «selv-bestemmelse» er indre motivasjon en sentral faktor. Personene får en indre motivasjon av at oppgaven eller aktiviteten er noe han ønsker å holde på med, den er selvvalgt. Begrepet «tiltro på egne ferdigheter» handler om å sette seg klare mål, investere utholdenhet og krefter for å nå målet og den graden av tro personen selv har. Personer med større tiltro til egne ferdigheter søker ofte en større utfordring, og har indre motivasjon til å møte utfordringen (Solheim, 2014, s. 75-76).

I denne studien knytter jeg motivasjon til lesing. Guthrie & Wigfield (2000) har definert lesemotivasjon som «the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading» (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). Denne definisjonen viser at Guthrie og Wigfield forstår lesemotivasjonen som noe individet har inni

seg, som er styrt av mål, verdier og tro. Forskningen jeg har pekt på viser at motivasjon er en viktig faktor for leseengasjement, og elever som er motiverte og som liker å lese vil i større grad velge å lese.

Forholdet mellom engasjement og motivasjon

Begrepene engasjement og motivasjon er ofte knyttet tett sammen. I denne oppgaven vil engasjement og motivasjon brukes som relaterte, men ulike begrep. Solheim (2014) lener seg på Reschly & Christenson (2012) og sier at begrepet engasjement representerer handling, mens begrepet motivasjon representerer intensjon (Reschly & Christenson, 2012 i Solheim, 2014, s. 72). En måte å forstå forskjellen mellom disse to begrepene, er at engasjement nødvendigvis ikke er knyttet til intensjon eller at det finnes inne i eleven. Engasjement kan betraktes som et fenomen, noe som oppstår for eksempel som et resultat av et møte mellom en tekst og en leser. Mens motivasjon er knyttet til en indre drivkraft hos en person, noe som finnes inne i eleven. En annen måte å forstå engasjement på er å anta at det er noe forholdsvis stabilt inne i en person, lignende motivasjon. Da vil oppfatningen være at en person «alltid» er en «engasjert leser», og at han er motivert for lesing.

Wigfield & Tonks (2004) er andre forskere som mener at leseengasjement og lesemotivasjon er to ulike begreper, men som er relaterte og som påvirker hverandre. De hevder at motivasjon bidrar til leseengasjement. Det er fundamentalt å undersøke personers motivasjon, når en skal se på om de er engasjerte lesere eller ikke. Lesing er en aktivitet som krever mye innsats og som ofte innebære et valg for leseren, derfor sier Wigfield & Tonks at motivasjon er avgjørende for leseengasjement. I tillegg til at motivasjon er en avgjørende faktor for leseengasjement spiller også kognitive ferdigheter og strategier som brukes en viktig rolle (2004, s.221).

Kjennetegn på en engasjert leser

Engasjerte lesere har ifølge Guthrie & Wigfield (2000) fire sentrale kvaliteter. En viktig kvalitet er at leseren vet hvordan han skal lese for å forstå en tekst. Her kommer kognitive ferdigheter inn, som evnen til å stille spørsmål underveis i teksten, bruke bakgrunnskunnskap aktivt og å overvåke egen lesing. En annen viktig kvalitet er motivasjon. Elevene som defineres som engasjerte er lærevillige, de er utholdende i møte med tekstarbeid og de har tiltro til egne ferdigheter. Neste kvalitet er at disse elevene er kunnskapsdrevne. Elevene er gode på å knytte nytt lærestoff til gamle kunnskaper. I tillegg er elevene sosialt interaktive underveis i læreprosessen (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403).

Undervisningsmetode og engasjement

Nystrand og Gamoran (1991) finner i sin forskning at åpne samtaler med elevenes meninger i fokus fremmer elevengasjementet. Elevenes kontroll og styring i undervisningen er viktig. Gourvennec (2017) peker på at når elevene står fritt til å definere samtaleens utfall, formål og fremgangsmåte, engasjerer elevene seg ofte mer i møte med teksten. Denne undervisningen inviterer til deltakelse, og viser at hver elev skal kunne komme med sin egen unike uttalelse (Gourvennec, 2017, s. 103). Disse undervisningsforholdene kan knyttes til en induktiv undervisningstilnærming, hvor et viktig element er at elevene skal finne ut av noe selv (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018). Elevene får ikke servert en korrekt fasit eller en oppskrift, men de får et problem. Andersen, Fiskum og Rosenlund (2018) hevder at en induktiv tilnærming er ansett som en mer motiverende arbeidsform for elevene. Som en motsetning til en induktiv undervisningstilnærming, er den deduktive undervisningstilnærmingen mye smalere i strukturen. Læreren har på forhånd bestemt og valgt ut hva elevene skal lære, med hvilken fremgangsmåte de skal tilegne seg den bestemte kunnskapen. Videre hevder Andersen m.fl., at den deduktive tilnæringsmåten ofte kan bli lite motiverende for elevene (2018, s. 22-24).

Lærere bør prøve å variere mellom induktive og deduktive læringssituasjoner i løpet av skolehverdagen. Elevene kan få en forforståelse av et problem, og deretter utforske problemet på egenhånd (Andersen m.fl., 2018, s. 23). Sønneland (2019) bruker begrepet problemorientert litteraturundervisning. Faglige problemer blir satt i forgrunnen, og det kan være gunstig med en åpen tilnærming først og at prosedyren kommer etterpå. Engasjement kan skapes gjennom tekster som byr på motstand, og ved å gi elevene et problem de oppfatter som relevant (Sønneland, 2019, s.113).

Undervisning gjennomføres sjeldent bare induktivt eller bare deduktivt, og man kan ikke si at den og den undervisningsmetoden faller innenfor en bestemt av disse to kategoriene. Læringsaktivitetene kan bli mer induktive eller mer deduktive ut ifra hvordan læreren legger til rette og gjennomfører de. Hvor oppdagelsesorientert undervisningen blir kan bestemmes blant annet av hvilke spørsmål læreren stiller. Et gruppearbeid gjennomføres ikke alltid deduktivt, for eksempel hvis læreren styrer oppgavene helt og samtaler med gruppene for å sjekke om de har forstått (Andersen m.fl., 2018, s. 23-24).

Andersen m.fl., (2018) sier at synet på læring og undervisning kan deles i to grove hovedretninger: et objektivt syn og et subjektivt syn. Et objektivistisk syn bygger på at en ser på elevene som et objekt. Her er en sentral tanke at alle lærer det samme i undervisningen, og

på samme måte. Hovedmålet er at elevene skal sitte igjen med så mye kunnskap som overhodet mulig. Undervisningen blir planlagt til den minste detalj, og læreren utelukker arbeidsformer hvor elevene er selvstendige og som gir rom for egenaktivitet. Et subjektivistisk syn bygger på at en ser på eleven som et subjekt. En sentral tankegang her er at alle barn er unike, og tilegner seg kunnskap på ulike måter. Undervisningen er ofte preget av erfaringslæring, elevenes undringer og selvstendig utforskning av ulike problemer. Et objektivistisk syn på eleven kan knyttes tett opp mot en deduktiv undervisningstilnærming, som kan bidra til å minske elevenes motivasjon og engasjement. Mens et subjektivistisk syn på eleven kan knyttes tett opp mot en induktiv undervisningstilnærming, som kan bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement (Andersen m.fl., 2018, s. 28-29).

Sentrale faktorer for å skape engasjement

Læring og kunnskapsmål

Læringsmål som er utviklet sammen i klasserommet, kan bidra til å øke elevenes tro på egen mestringsevne. Guthrie & Wigfield (2000) fremhever at lærerens holdninger til læringsmålene er viktig. Hvis læreren setter elevenes forståelse i fokus, fremfor en «riktig fasit», vil elevene gjøre sitt aller beste. Læreren kan bidra til mer engasjerte elever om de har fokus på forståelse av læringsmålene, bruk av læringsstrategier og å skape broer mellom gammel og ny kunnskap. Læreren må få elevene til å forstå hvorfor lærestoffet er relevant akkurat for dem (2000, s. 409-410). Elever som går på ungdomsskolen mister ofte motivasjon om oppgavene er meningsløse og oppleves unyttige (Solheim, 2014, s. 78).

Virkelighetsforankring,

Virkelighetsforankring innebærer at læreren skaper forbindelser mellom fagstoffet som skal læres, og personlige erfaringer som elevene har. Motivasjon for læring og møte med tekstarbeid kan skapes gjennom virkelighetsnære møter med tekst, fordi tekstene skaper nysgjerrighet og oppmerksomhet hos leseren. Å gjøre lesesituasjonene virkelighetsnære kan innebære å lese om temaer som ungdommene bryr seg om, eller å knytte innholdet i teksten til det elevene oppfatter som viktig (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410-411).

Selvstendighetsstøtte

Guthrie & Wigfield (2000) definerer selvstendighetsstøtte som at læreren skal tilby elevene ulike valg under leseprosessen, for å øke motivasjonen for læringsoppgaven. Elevene vil hele tiden prøve å ha kontroll på omgivelsene og egen læring, fremfor å bli manipulert av mer autoritære voksne. Umotiverte elever forstyrrer ofte undervisningen, og da velger ofte læreren en undervisningsstil som er preget av kontroll. Læreren bør imidlertid legge til rette for et åpent klasserom (2000, s.411). Solheim nevner noen enkle knep læreren kan gjennomføre for å åpne

klasserommet; elevene kan noen ganger få velge hva de skal lære, lytte til elevenes meninger, hjelpe elevene til å finne egne måter å lære på og ved å la elevene fullføre oppgaver de synes er interessante. Hvis elevene får en mulighet til å påvirke hvilke tekster de skal lese, og hva de skal lære, kan det bidra til å øke deres indre motivasjon som gjør at det er lettere for elevene å engasjere seg (2014, s. 80).

Biesta (2013) peker på forskjellen mellom en undervisningstilnærming som er «sterk, sikker, forutsigbar og risiko-fri», og en undervisningstilnærming som fokuserer på å bygge opp «muligheter for dialog med andre og selvstendighet». All undervisning involverer en risiko. Ikke fordi læreren mangler kunnskapen, ikke fordi undervisningen ikke er bygget på forskning, ikke fordi elevene ikke jobber hardt nok eller mangler motivasjon. Risikoen er der fordi undervisningen ikke handler om å krysse av en liste over ting som er gjort, men det handler om å skape en gnist hos elevene. Elevene er ikke roboter som skal programmeres og instrueres, de er mennesker. Situasjoner hvor det er perfekt samsvar mellom «input» og «output» er ikke ønskelig eller mulig. Å ta risiko i undervisningen er viktig, tar man bort den sier Biesta at det er en stor sjans for at man også visker ut hele utdanningen (Biesta, 2013, s. 1).

Slik jeg forstår Biesta (2013) må læreren fokusere på dialog, demokrati og deltakelse for alle elever for å skape god undervisning. En lukket og kontrollert undervisningstilnærming kan nærmest beskrives som en risiko-fri undervisning. Denne tilnærmingen kan påvirke engasjementet på en negativ måte. Selv om risiko i undervisning er viktig, blir lærere i større grad bedt om å fjerne risikoen. Politikere, pressen og organisasjoner viser en holdning som fremmer undervisning som er sterk, sikker og forutsigbar. Disse instansene forventer, om ikke forlanger at undervisningen skal fokusere på resultater og kunnskap. Hele tiden blir undervisningen presset i en retning som ifølge Biesta (2013) er «safe and risk-free». Ønsket etter å bygge undervisningen opp på denne måten, glemmer viktigheten av å forme elevene til selvstendige individ, som har sin egen demokratiske stemme (2013, s. 2). En mer åpen tilnærming med fokus på elevenes deltakelse og meninger kan defineres som risikofylt, og kan bidra til å skape høyere elevengasjement (Sønneland, 2019).

Interessante tekster

Møter elever emner i tekster som de synes er kjekke og innbydende, vil de mest sannsynlig bruke mer krefter og rette mer oppmerksomhet mot lesingen, hevder Guthrie & Wigfield (2000). Fravær av relevans i møtet med en tekst kan virke negativt inn på leseprosessen hvor eleven kan bli uengasjert, oppgitt og lei. Hvis teksten derimot har en personlig relevans kan det virke motiverende og legge til rette for elevengasjement. Læreren må prøve å bygge en

forbindelse mellom de tekstene elevene møter, og deres personlige erfaringer (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 412-413).

Samarbeid

Tidligere i teoridelen er det flere forskere som mener at engasjerte lesere også er sosialt aktive i møtet med tekst. Elevene vil gjerne prate med andre om det de har lest. Ungdomsskoleelever er spesielt opptatt av hva andre mener, og av de sosiale interaksjonene. Lærere som unytter potensialet i dialog om tekst, kan bidra til flere engasjerte lesere (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 413-414). Diskusjoner med åpne samtalestrukturer kan være gunstig (Nystrand & Gamoran, 1991., Sønneland, 2019., Neil Mercer, 2008; Aslaug F Gourvenec, 2017). Læreren må også vise at han ikke har en fasit, men at elevenes meninger vektet like mye som hans egne (Nystrand & Gamoran, 1991., Sønneland, 2019., Alexander, 2008; Aslaug F Gourvenec, 2017). Guthrie & Wigfield fremhever at elevens indre motivasjon for å lese og lære er knyttet tett sammen med følelsen av sosial støtte i klasserommet. Hvis klassen har et godt fellesskap, vil elevene mest sannsynlig være mer motiverte for lesing hevder forskerne (2000, s. 414).

I undervisningen formes elevenes forståelse gjennom hvilke interaksjoner det er i klasserommet, responsen på deres egen stemme, og hvilke type svar de forventer fra fellesskapet. Når elevene ytrer seg i klasserommet har ytringen et dialogisk potensial, men i skolen eller andre pedagogiske situasjoner blir det ofte ikke «utnyttet» eller fullt «aktivisert» i skolen (Dysthe, 1995, s. 68).

Dysthe bruker begrepene «monologisk» eller «dialogisk» undervisning, og sier at undervisningsformen bestemmes av ytringens helhetlige kontekst (Dysthe, 2012, s. 69). «Dialogisme» brukes for å beskrive undervisning som skaper mening i, og gjennom språket. Gjennom undervisningen blir elevenes unike ideer og perspektiver lyttet til og anerkjent av læreren. Sammen vil læreren og elevene videreutvikle og endre de meningene som kommer frem i samtalen. Klasserommet er åpent for uenighet mellom elevene og mellom lærer – elever. Samtalen gjør at deltakerne kan utforske ulike tolkninger og meninger (Dysthe & Igland, 2001, s.116). Samtidig påpeker Dysthe at en samtale mellom lærer og elever ikke er en garanti for reelle dialoger. I tillegg fremhever hun at foredrag ikke i seg selv er monologisk. I norsk skole er det vanlig med dialog som domineres av lærerens referanserammer og ytringer. Samtalen vil følge et forutbestemt spor, og elevene vil ikke kunne påvirke ytringsrekken (Dysthe, 1995, s. 206).

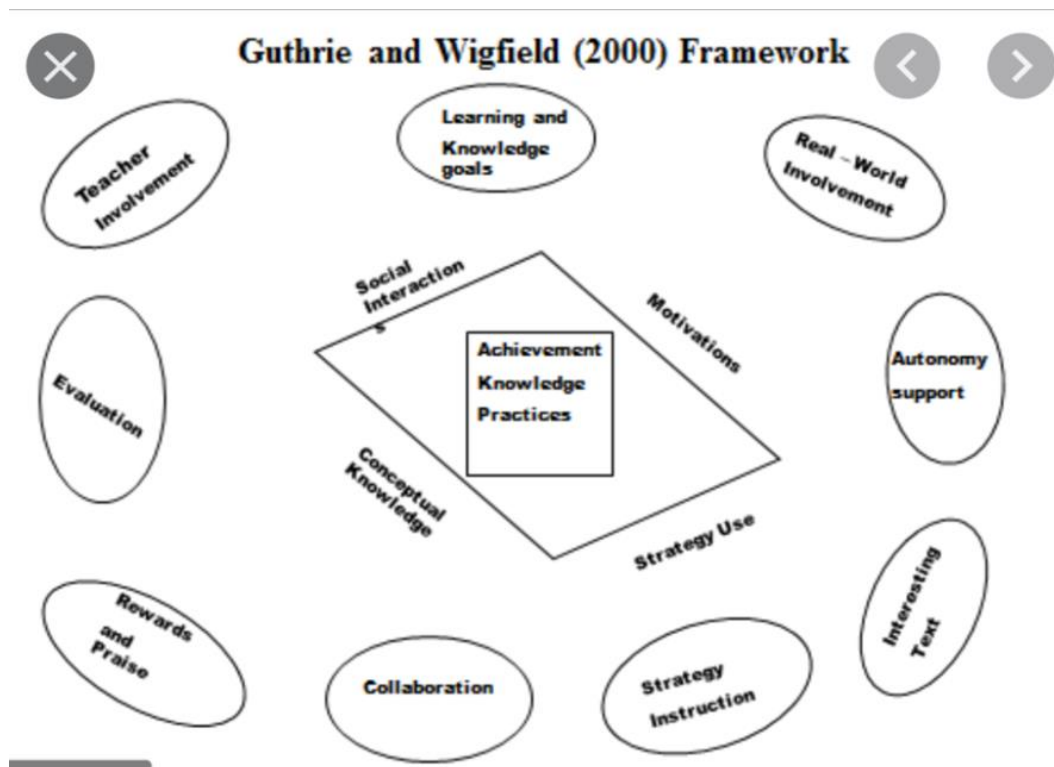
Uengasjerte lesere

Under «sentrale faktorer for å skape engasjement» er det beskrevet flere kjennetegn på hvordan lesere engasjerer seg i møte med tekster, og hvordan læreren kan legge til rette for å fremme engasjement. En leser som ikke engasjerer seg i møte med tekstarbeidet vil mangle en eller flere av disse kjennetegnene, og har sjeldent tro på egne ferdigheter (Guthrie & Wigfield, 2000). I denne studien har læreren pekt ut to elever som uengasjerte lesere i møte med tekstarbeid. Disse elevene viser med kroppsspråket at de ikke engasjerer seg; ved og ikke delta i undervisningen, de er ikke muntlig aktive, de fikler med iPaden eller legger seg ned på pulten.

METODISKE REFLEKSJONER

Engagement model of reading development

I 2000 utarbeidet Guthrie & Wigfield en modell som beskriver undervisning som fremmer engasjerte lesere. Modellen illustrerer hvordan aktivitetene som gjennomføres i klasserommet, samt lærerens opplegg og undervisning påvirker elevenes leseprestasjoner. Guthrie & Wigfield (2000) viser og foreslår hvordan læreren kan trigge motivasjon hos elevene, og på samme tid tilrettelegge slik at enda flere elever kan utvikle seg som engasjerte lesere (Guthrie & Wigfield, 2000, s.409). Når jeg tidligere har skrevet frem sentrale faktorer for engasjement ut ifra modellen, har jeg valgt ut noen faktorer som er viktige for min studie.



I midten av modellen kan man se en firkant som skal symbolisere utbyttet eleven har av lesingen. Her ligger elevens leseprestasjoner, leserfaringer eleven får og kunnskapen eleven

utvikler. Hvis vi ser utenpå firkanten ligger fire sentrale prosesser som vil kjennetegne engasjert lesing; sosial interaksjon, motivasjon, strategibruk og begrepsforståelse. I rundingene utenfor er det skrevet opp kjennetegn ved undervisning og aktiviteter som kan skape og legge til rette for leseengasjement. Vurdering, lærerinvolvering, lærings- og kunnskapsmål, virkelighet forankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid og anerkjennende tilbakemeldinger. Dette er faktorer som vil kunne påvirke elevens engasjement, og som derfor vil være viktig å tenke over for elevens utbytte av lesingen.

Tidligere i oppgaven skrev jeg at elevenes engasjement er vanskelig å måle. I undervisningen kan det være vanskelig å skille mellom proseduralt- og substansielt engasjement ved å observere eller ved å prate med elevene. Elevene er unike individ, og de oppfører seg forskjellig. Noen elever er engasjerte når de stirrer ut av vinduet, mens andre er engasjerte når virker til å være i dyp konsentrasjon. Ved å bruke modellen til Guthrie & Wigfield kan jeg analysere og drøfte innsamlet materialet. Som forsker er det være lett å bli revet med, og glemme å stille seg kritisk til modeller og ulike teorier. Engasjement er en sammensatt og mye omtalt kategori både innen fagdidaktisk- og pedagogisk forskning. På feltet finnes det flere ulike modeller for å illustrere fenomenet og for å fange det opp. Modellen kan belyse materialet som er samlet inn, men den har en avgrensning. Ved å bruke modellen legger jeg vekt på og fremhever noen vilkår for engasjement. Alle nyanser og tilfeller blir nødvendigvis ikke plukket opp.

I denne studien er jeg interessert i hvilke vilkår for engasjement som er tilstede når elever generelt engasjerer seg i tekstarbeid, med et ekstra fokus på de elevene som defineres som uengasjerte. Modellen til Guthrie og Wigfield er relevant for å finne frem til vilkårene i datamaterialet, og den brukes aktivt i analysen og drøftingen. Datamaterialet og kunnskapen jeg trenger kan skaffes til veie på ulike måter. Jeg har valgt å innhente kunnskap i form av kvalitativ forskningsmetode fordi mitt mål er å fortolke materiale som ikke kan forstås umiddelbart, for så å skape en meningssammenheng. Slik jeg forstår Kruuse (1999) kan en kvalitativ forskningsmetode hjelpe forskeren med å forstå andres handlinger og oppførsel.

Tidlig i prosessen tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann som peker på at spørsmålet om hvordan studien skal gjennomføres må være basert på spørsmålene *hva* og *hvorfor* (Kvale & Brinkmann, 2019). En kvalitativ forskningsmetode er ikke ensbetydende med en bestemt fremgangsmåte. Kruuse (1999) trekker frem ulike kvalitative forskningsmetoder som: direkte observasjon, informant-intervju, respondent-intervju, dokument-analyser og direkte deltakelse (Kruuse, 1999). For å kunne svare på forskningsspørsmålet jeg har stilt, vil det være avgjørende å komme tett på informantene.

Observasjon og intervju

I denne studien vil jeg bruke både observasjon og intervju, som vil si at jeg benytter to ulike kvalitative metoder. Kruuse (1999) sier at når en forsker bruker flere enn en metode for å belyse samme fenomen kan det kalles metodetriangulering. Videre trekker han frem ulike fordeler og ulemper ved å bruke metodetriangulering. En viktig fordel vil være at forskeren lettere kan avdekke ulike dimensjoner ved det samme fenomenet. I tillegg kan det styrke resultatenes troverdighet (Kruuse, 1999). I min oppgave vil metodetriangulering føre til at jeg får en bredere forståelse av elevenes engasjement. Observasjon av klassen gjør at jeg får et direkte innblikk på hva som ser ut til å engasjere elevene, mens intervjuet kan definere hva elevene selv og læreren mener skaper engasjement. De to metodene vil belyse fenomenet fra ulike perspektiv.

I oppgavens *hva* lurte jeg på hva som engasjerer uengasjerte lesere, og jeg var ute etter å finne noen vilkår. En måte å få kunnskap om dette er å bruke observasjon. Deltakende observasjon krever at forskeren systematisk iakttar hvordan objektene handler, og han må være tilstede i de sosiale situasjonene som utspiller seg. Metoden er godt egnet for å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2018, s.70). Ved å ta i bruk denne metoden kunne jeg studere informantene i den sosiale settingen som foregikk, men samtidig være en del av settingen. Klasseromsundervisning har en relativ fast og formell struktur, og i slike situasjoner kan forskeren ha en varierende observatørrolle. Min rolle underveis i studien var som en synlig flue på veggen. Elevene visste at jeg var der til enhver tid, jeg kunne bevege meg rundt i rommet, men jeg deltok ikke direkte i undervisningen. Ved å bruke observasjon fikk jeg direkte innblikk i handlinger, vilkår og elevenes deltakelse i praksis. Materialet jeg samler under observasjonen bidro til å skape en forståelse og senere en tolkning av når elevene var engasjerte, og hva som engasjerte dem.

Alle forskningsmetoder har fordeler og ulemper. Observasjon som metode kan være en fordel, fordi det er enkelt å dokumentere underveis. Ved å benytte meg av metoden kunne jeg dokumentere elevenes atferd på en best mulig måte. I tillegg er observasjon en direkte metode som i mindre grad vil bli farget av språk og holdninger. Noen av ulempene ved å benytte observasjon som metode kan være at det er krevende, og det kan skape kapasitetsproblemer. I klasserommet foregår det mye på en gang, og det kan kreve trening og talent hvis en observatør skal få med seg alt som skjer.

Kunnskap om hva som må til for at elevene skal engasjere seg i tekstarbeid kan også hentes fra elevene selv eller fra læreren. Thagaard (2003) skriver «intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin

egen situasjon» (Thagaard, 2003, s. 12). I et intervju konstrueres kunnskapen gjennom samhandling mellom den som intervjuer og informanten. Jeg valgte å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2019) og gjennomføre kvalitative forskningsintervju for å skaffe mer kunnskap om hvilke vilkår som kan være tilstede når engasjement i møte med tekstarbeid oppstår. Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å forstå verden ut ifra intervjupersonens side. Intervjupersonen er i hovedfokus, og det er viktig å få frem hans erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s.20). En fordel med å bruke intervju som metode er at jeg får innblikk i meninger, oppfatninger og holdninger hos elevene og læreren. Med andre ord kan jeg få vite hva elevene og læreren selv sier om lesing og engasjement.

Kontekst og forskerposisjonering

Studiens varighet strakk seg over nesten tre uker. I forkant av observasjonen hadde læreren informert om at klassen skulle jobbe med lyrikk, og hun ønsket at jeg fulgte hele undervisningsopplegget. I intervjuet før vi startet fortalte læreren meg at hun var veldig spent på emnet, og hvordan elevene ville forholde seg til det. Erfaringsmessig var lyrikk et emnet som flere elever syntes var uinteressant og kjedelig. Hun fortalte i intervjuet at emnet mest sannsynlig ikke ville skape substansielt engasjement. Derimot trodde hun at elevene heller ville ha et proseduralt engasjement, og jobbe med diktene fordi de «måtte». Målet var at elevene skulle lære mer om sjangeren, og at de skulle forstå hvordan sjangeren var relevante også for dem. Læreren fremhevet at hun skulle fokusere på dikt i forbindelse med musikktekster. Hun fortalte også at hun ønsket å dra med de uengasjerte elevene, og inspirere slik at emnet ble interessant.

I løpet av disse ukene skulle undervisningen organiseres variert. Elevene skulle jobbe individuelt, de skulle tenke høyt sammen i klassen, elevene skulle jobbe i grupper og elevene skulle skrive dikt individuelt. Første del av opplegget var lagt opp slik at elevene og læreren sammen skulle utforske ulike dikt. Videre skulle elevene skrive dikt og lage et diktheftet. Dette diktheftet skulle ikke elevene få karakter på. Sluttproduktet etter perioden skulle være at elevene leste inn deler av et dikt på Showbie, hvor de også skulle analysere diktet og drøfte det. Denne oppgaven skulle elevene få karakter på. I starten av undervisningsopplegget fikk hver elev utdelt et diktheftet som de skulle bruke gjennom de tre ukene. I diktheftet var det flere ulike typer dikt som lærerne på trinnet hadde valgt ut sammen. Noen av diktene var moderne sangtekster, mens andre dikt var eldre, for eksempel fra andre verdenskrig. Diktene hadde også ulik vanskelighetsgrad med tanke på ordforråd og lengde.

Jeg har et godt kjennskap til skolen hvor jeg gjennomførte observasjonen og intervjuene. Blant annet har jeg tidligere i studieforløpet vært i praksis på skolen, og jeg har selv hatt læreren jeg observerer som praksislærer. Jeg kjenner læreren på et personlig plan, da jeg har kjennskap til datteren hennes. I tillegg har jeg litt kjennskap til klassen, etter å ha jobbet som vikar på skolen tidligere. Jeg har hatt undervisning i klassen en gang eller to, men jeg kjenner ikke elevene. At elevene treffer et kjent ansikt kan være positivt da det kan være en trygghet, og bidra til å skape gode relasjoner med informantene. På en annen side kan dette kjennskapet by på utfordringer blant annet ved tolkning av resultatene. Thagaard (2018) peker på at nærheten forskeren får til personene, casene og omgivelsene er en viktig forutsetning, men at det også kan være vanskelig. Som forsker må jeg holde en mest mulig objektiv tilnærming til det innsamlede materiale. Slik at de empiriske dataene får en mest mulig objektiv analytisk fortelling, og tolkningene blir så virkelighetsnære som mulig. Om forskeren ikke kjenner miljøet fra før, vil grunnlaget for forståelsen være annerledes. (Thagaard, 2018, s.190). Siden jeg har kjennskap til klassen og læreren kan det påvirke objektiviteten av mine tolkninger, samt svarene læreren og elevene kommer med. Det kan oppstå ubehagelige situasjoner, for eksempel hvis jeg skal peke på ting i undervisningen som kunne vært gjort på en annen måte. For å unngå disse vanskene har jeg hatt tett dialog med veileder i tolkning og framskrivning av analyser og resultater. Hele veien har jeg tatt stilling til utfordringen ved å planlegge grundig, og gjennomføre opplegget slik planen var, for å kvalitetssikre at materiale blir samlet inn på en god måte.

Informanter

Læreren

Læreren er 41 år, og har jobbet som norsklærer på denne ungdomsskolen i 7-8 år. I intervju forteller hun at hun trives veldig godt på denne skolen som ligger i en bygd på Sør-Vestlandet. Hennes rolle på arbeidsplassen er å være kontaktlærer, trinnleder og praksislærer. Flere av hennes kollegaer beskriver henne som ansvarsfull og engasjert. På bakgrunn av observasjonene, opplever jeg læreren som genuint interessert i elevene og som omsorgsfull, rettferdig og bestemt.

Gjennom observasjonen som er gjort i disse ukene, og gjennom små samtaler i etterkant av timene har jeg dannet meg et bilde av læreren som klasseleder og lærer. Det kommer tydelig frem at hun kjenner elevene sine godt, og at hun har stor respekt i klassen. Spesielt er det en elev som kan utagere og gjøre seg «vanskelig», men måten lærer kommuniserer med eleven på som en god og trygg voksen hindrer mange utbrudd. I interaksjon med elevene er læreren forståelsesfull og viser stor omsorg, samtidig som hun er konsekvent.

I timene oppfatter jeg læreren som en som følger sine elever tett, og som har et stramt regissert klasserom. For eksempel er hun tett på elevene selv når de skal jobbe selvstendig, og passer på at det gjør det de skal, og hjelper dem i form av «korrigeringer» eller «oppskrifter», som hun selv kaller det.

I intervju med læreren forteller hun om de verdiene som er viktigst for henne. Først kommer omsorg og det å vise elevene at man bryr seg om de, deretter kommer det faglige. Hun sier at det menneskelige er det viktigste, og det er essensielt for at lærere skal lykkes i det de holder på med. Gjennom intervjuet kommer det frem at da læreren var sykemeldt reiste hun selv innom skolen, og gikk rett til klassen sin og ga informasjon om sykemeldingen og hennes egen status. Dette gjorde hun for å unngå at hun ble en av dem som «bare plutselig forsvant». For henne var det viktig å skape en trygghet hos elevene.

Klassen

Utenifra virker klassemiljøet til å være trygt og godt, og det virker som om alle elevene kommer godt overens. Etter å ha vært i klassen en stund vil jeg beskrive dem som pliktoppfyllende og kanskje litt alvorlige. Når elevene jobber selvstendig er det som regel helt rolig, uten at læreren må be dem være rolige. Generelt er det lite uro ved klassesdiskusjoner eller når de har gruppearbeid, og når læreren har ordet hører elevene etter. Grunnen til at jeg vil definere klassen som litt alvorlige er blant annet at når lærer tar en spøk virker ikke klassen til å respondere, og få trekker på smilebåndet. Når lærer stiller spørsmål til klassen er det generelt lite muntlig aktivitet, det gjelder både på faglige spørsmål og generelle spørsmål. Slik jeg observerer og oppfatter klassen er de veldig flinke til å sitte og jobbe en og en, mens det er vanskeligere å få i gang et muntlig engasjement i plenum. Når læreren snakker eller foreleser eller når de har felles diskusjon, er det ofte flere elever som fikler med andre ting, tegner eller blir tomme i blikket.

I det første intervjuet med læreren beskriver hun klassen slik hun opplever dem. Hun beskriver klassen som rolig, hvor elevene gjør det de skal og hører etter på beskjeder. Ganske tidlig i intervjuet forteller læreren at elevene jobber og gjør oppgavene de får beskjed om fordi de «må». Jeg forstår henne slik at elevene ofte ikke er genuint interessert i oppgavene, men at de har en holdning som gjør at de gjennomfører oppgavene. Læreren forteller at elevene i klassen er middels sterke, og at de skårer bra i forhold til gjennomsnittet. Hun forteller også at det virker som om elevene trives bedre med å jobbe individuelt, og at det fungerer bedre enn gruppearbeid og diskusjoner. I tillegg til dette, forteller læreren at hun styrer klassen med «jernhånd». Elevene

har faste plasser, og de trenger klare regler og struktur. Læreren forteller at det er lite rom for å slippe opp undervisningen. Elevene er umodne, og trenger faste regler og rutiner, sier hun.

Casestudie

I følge Thagaard (2018) kjennetegnes casestudier av at det er få enheter som forskes på, men forskeren henter mye informasjon om enhetene. Enhetene som forskeren velger å fokusere på kan være enkelt personer, organisasjoner eller grupper. Hovedpoenget med forskningen vil være å oppnå rikholdig informasjon om enheten (casen) (Thagaard, 2018, s. 51).

Maxwell (2009) peker på en tradisjonell forståelse av kvalitative design hvor en skiller mellom to typer design. Videre sier han at ingen av disse to typene representerer et bredt nok spekter, eller selve logikken og prosessen i et kvalitativt forskningsprosjekt (Maxwell, 2009, s. 214). Slik jeg forstår Maxwell må et forskningsdesign være en bevegende prosess, hvor forskeren jobber seg gjennom hvert eneste steg i prosjektet. Han bruker en modell med fem komponenter, som hver for seg viser forskjellige problemer som er essensielle i studiens sammenheng (2009, s. 216).

En av komponentene i hans modell er «Mål», hvorfor gjennomfører forskeren akkurat denne studien? Her skriver blant annet Maxwell om å skape forståelse for den spesielle konteksten mellom deltakerne, og hvordan konteksten påvirker elevenes handlinger. Videre peker han på at kvalitative forskningsprosjekt ofte bruker få informanter eller få situasjoner, istedenfor å samle inn mye data. En av fordelene vil være at forskeren kan skape en forståelse av hvordan handlinger, interaksjoner og meninger påvirkes og formes av den unike konteksten hvor informantene befinner seg (2009, s. 219-222). I denne studien observeres elevene i ulike undervisningssituasjoner og i ulike arbeidsformer i møte med tekstarbeid. Målet er å skape en forståelse og å skrive frem noen vilkår som er tilstede når elevene engasjerer seg gjennom handling, deltakelse og interaksjon i møte med tekstarbeid.

Caseing av elever basert på intervju/observasjon

De to elevene som jeg skal følge ekstra godt, skiller seg merkbart fra de andre elevene i klassen. Disse elevene bruker mye energi og tid på å unnvike oppgaver. For eksempel kan de bruke utrolig lang tid på å finne frem utstyr de trenger, eller de går ut av klasserommet for å hente noe i tide og utide. I tillegg til dette så virker de til å falle av felles klasseromsundervisning lett, hvor de virker fjerne i blikket, ligger med hodet på pulten eller fikler med andre ting.

Når læreren får spørsmål om det er noen elever i klassen som hun tenker utmerker seg som umotiverte eller uengasjerte i møte med tekstarbeid, svarer hun kontant at det er to elever. Disse

elevene beskriver hun som lite motiverte for skolen generelt, og for skolearbeid. Før observasjonen forteller hun at disse elevene viser uvilje med hele kroppen. Blant annet ved at de ikke vil prøve på oppgaver, de er inne på andre ting på iPaden i undervisningen, eller de legger seg frem på pulten, av og til med øynene lukket. Når disse elevene jobber i grupper kan de gjerne melde seg helt ut, og de deltar ikke i samtalen. Læreren forteller også at den ene eleven ofte kan tulle og tøyse, og at han i noen tilfeller har blitt «forlatt» av sin gruppe. Læreren mener at disse elevene ikke er faglig svake, men at de heller er uengasjerte og ikke «gidder». Videre sier hun at det er veldig vanskelig å fenge disse to elevene, at det er et smalt vindu for å klare det. Tekstene og oppgavene må være av interesse, og gi mening for akkurat disse elevene, sier hun. Slik jeg forstår er det svært lite som fanger deres interesse.

Den ene eleven er ofte opptatt med iPaden, hører musikk og er inne på sider han ikke skal være inne på. Han kan også defineres litt som «klassens klovn». Eleven protesterer ofte mot lærer, kommer med vittige kommentarer, forstyrrer medelever og lager leven i klassen. Han er tydelig proseduralt motivert og gjør kun en oppgave hvis han er klar over at det også følger en karakter. Spesielt under tavleundervisning og når læreren gir felles beskjeder, faller denne eleven av og begynner med andre ting. Under gruppesamtaler har han deltatt fint i samtalen, og kommet med gode innspill og meninger, men han har også pratet bort de andre elevene, tullet og tøyset og dermed blitt ekskludert fra gruppen.

Den andre eleven er litt annerledes. Han er rolig, og får ikke mye oppmerksomhet av andre elever. Han faller ofte bort i blikket under felles beskjeder og gjennomgang, og han fikler ofte med andre ting. Under de fleste timene jeg har observert, ender denne eleven med å legge hodet frem på pulten. Når han skal sitte i gruppesamtaler har han meldt seg fullstendig ut. De elevene han er på gruppe med sitter og prater rett over hodet på han, uten at han endrer en eneste mine eller sier ett eneste ord. Hvis han skal jobbe med oppgaver selvstendig i timen er han avhengig av mye hjelp og veiledning fra lærer. Utenfra virker det som om han ikke gidder å ta frem diktheftet, eller ikke orker å skrive noe.

En kritisk case kan brukes for å beskrive en case på en dramatisk måte, eller så kan en kritisk case brukes for å beskrive mer generelle problem. Flyvbjerg (2006) beskriver utvelgelses strategien med to ulike tilnærminger: «If it is valid for this case, it is valid for all (or many) cases» eller i sin negative form: “If it is not valid for this case, then it is not valid for any (or only few) cases” (Flyvbjerg, 2006, s. 230). I denne studien kan man tenke seg at dersom det er slik at de uengasjerte leserne blir engasjerte i møte med tekstarbeidet, er det sannsynlig at andre uengasjerte elever også blir det. I tillegg kan man si om de uengasjerte elevene engasjerer seg i

møte med tekstarbeidet, vil også resten av elevene gjøre det. Vilkårene som er tilstede når de uengasjerte elevene engasjerer seg, vil også gjelde selv om elevsammensetningen er annerledes og for alle elevene. Den negative varianten blir da hvis det ikke er vilkårene som fremmer elevenes engasjement, men heller for eksempel dagsform, livssituasjon eller klasesammensetningen – vil ikke andre uengasjerte elever (tilsvarende caser) engasjere seg i møte med de samme vilkårene. Ut ifra Flyvbjergs generaliseringslogikk kan denne studien undersøkes som en kritisk case.

Materiale og datainnsamling

Metoder for innsamling av materialet

Oppstarten av observasjonen ble ikke gjennomført helt etter planen da læreren jeg skulle observere ble syk. Intervjuet med læreren ble også forsinket, og dermed fikk jeg ikke observere den første timen de hadde om lyrikk. Før jeg gikk inn i klasserommet og observerte, gjennomførte jeg et intervju med læreren. Samtykkeerklæringen ble mottatt før intervjuet. Dette intervjuet ble ikke tatt opp på lydopptaker, men jeg brukte en intervjuguide (vedlegg 6) og noterte underveis. Intervjuet varte ca 15 minutter.

Observasjonen ble gjennomført i samme klasse, og jeg observerte totalt 7 hele undervisningstimer a 45 minutter. Før jeg begynte å observere hadde læreren samlet inn og overlevert samtykkeerklæring fra alle foreldrene i klassen. Under observasjonen brukte jeg et observasjonsnotat som jeg hadde laget på forhånd (vedlegg 1). Notatskjemaet inneholdt punktene «fellestrekk, variasjon, ikke-deltakelse, uttrykk for engasjement, pedagogiske/didaktiske mulighetsrom». I tillegg hadde jeg skrevet en huskeliste med fokuspunktene «ikke-deltakelse, deltakende elever, gruppekjemi, beskrivelse av atferd, lærerens rolle». Selv om disse punktene var skrevet opp, var skjemaet veldig åpent og i notatkolonnene stod det bare «tid», «observasjon av time» og «kommentar/refleksjon». Jeg ønsket å ha et notatskjema som ikke var for snevert, men heller ikke for åpent. Dersom observasjonsnotatet hadde vært for detaljert hadde jeg risikert å miste verdifullt datamaterialet som ikke inngikk i de oppsatte punktene. I motsetning, om observasjonsnotatet hadde vært for åpent kunne jeg risikert at observasjonene ble for overveldende og at jeg ikke klarte å skrive frem det som var viktigst i forhold til min studie og problemstilling. Observasjonsnotatet hadde jeg på iPaden som jeg skrev på underveis. Jeg satt på en stol inntil veggen, men når elevene satt i grupper beveget jeg meg litt rundt i rommet for å lytte til samtalene.

Gjennomføringen gikk ikke helt som planlagt, med tanke på ulike ting som dukket opp underveis. For eksempel så skulle trinnet begynne med jobbskygging, de skulle ha skriveøker

og de skulle på tur. Derfor tok det litt lenger tid å samle inn all dataen enn det som i utgangspunktet var planlagt. Jeg fikk ikke observert begge elevene hver time, på grunn av sykdom. Min oppfatning er likevel at dette ikke har endret kvaliteten på observasjonen, fordi jeg observerte så mange timer totalt.

Etter å ha sett tydelige mønstre i undervisningens didaktiske innramming hvor undervisningen var forutsigbar, kontrollert, og med lærerens stemme som dominerende sammen med IRE-struktur av dialogen, ønsket jeg å se om det gikk an å prøve ut noe annet. Forskningen til Gourvennec (2017) og Sønneland (2019) peker på at når elevene er friere øker elevengasjementet. Forskningen viser også at åpne innramminger og situasjoner hvor elevene møter tekster som byr på litt motstand på egenhånd er engasjerende (Gourvennec, 2017., Sønneland, 2019). I forbindelse med observasjonstiden fikk jeg dermed lov til å være med å bestemme gjennomføringen av en time. Den siste timen da læreren hadde gått gjennom alt fagstoffet og klassen var ferdige med temaet, fikk hun et grovt skissert undervisningsopplegg på 45 minutter av meg. I undervisningsopplegget var det foreslått at læreren skulle velge et dikt som elevene skulle hjelpe henne med å tolke. Jeg foreslo at hun ikke skulle gå gjennom diktet i forkant, og at hun skulle la gruppene få arbeide på egenhånd, uten instruks eller hjelp. I tillegg oppfordret jeg henne til og ikke bruke begrep som «tema, budskap og virkemidler». Målet med denne didaktiske innrammingen, var å se om elevene ble engasjert av en åpen og mer elevstyrt inngang til teksten (jf. Sønneland, 2019; Gourvennec, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Nystrand & Gamoran, 1991).

Etter at jeg hadde observert 7 undervisningstimer skulle jeg gjennomføre et gruppeintervju med fire elever fra klassen. Her oppstod det et problem, da foreldrene til en av elevene som læreren hadde definert som uengasjert leser, ikke ga samtykke til intervju. Derfor ble kun den ene eleven som jeg har hatt ekstra fokus på med i gruppeintervjuet. Gruppeintervjuet ble ikke gjennomført helt etter planen, da det ble gjennomført en og en halv uke etter siste observasjonstime. Årsakene til at intervjuet ble gjennomført så sent var mange, blant annet sykemelding av læreren og ulike aktiviteter og hendelser på trinnet. Dette kan ha påvirket svarene elevene kom med, da det var en stund siden de hadde hatt om lyrikk. Hvis intervjuet hadde blitt gjennomført dagen etter siste observasjonstime kunne det være at de hadde hatt andre refleksjoner og tolkninger av ulike hendelser.

Læreren plukket ut fire elever som hun mente passet godt i et gruppeintervju. Intervjuet ble tatt opp med lydopptaker, og jeg fulgte en egen intervjuguide (vedlegg 2). Selve gruppeintervjuet varte i omtrent 8 minutter. Utvalget bestod av to jenter og to gutter, hvor den ene eleven var

definert av læreren som uengasjert. Intervjuguiden ble en støtte, og raskt tok intervjuet form som en samtale. Alle aktørene deltok, mens jeg styrte ordet og ledet samtalen. Elevene som deltok var forskjellige, og jeg la fort merke til at noen var mer deltakende enn andre.

Samme dagen, men etter at jeg hadde intervjuet elevene intervjuet jeg læreren igjen. Intervjuet ble tatt opp på lydopptaker, og det varte i ca 17 minutter. Under intervjuet brukte jeg en intervjuguide (vedlegg 7) som støtte, men samtalen fløt lett og uanstrengt. Også dette intervjuet ble gjennomført sent, noe som kan ha påvirket svarene. Selv om jeg skulle ønske at dette intervjuet hadde blitt gjennomført før, var det umulig da lærer plutselig og uventet ble syk.

ANALYTISKE GREP

En utfordring med å bruke kvalitativ metode er at materiale som er samlet inn ofte er ustrukturert og omfattende. Ofte er det mye overflødig data som ikke vil være til nytte når problemstillingen skal belyses. I denne oppgaven benyttet jeg meg av kvalitative forskningsintervju og observasjoner. Gjennom innsamlingsperioden samlet jeg inn mye materiale, og en stor del av oppgaven gikk ut på å komprimere, systematisere og ordne det. Braun og Clarke (2006) skisserer en tematisk analyse grundig, og sier at det er en god fremgangsmåte for forskere med lite erfaring da analysen har en stegvis systematikk. Tematiske analyser er godt egnet når man er på jakt etter å finne, analysere og skrive frem tematiske mønstre (Guest, G., MacQueen, K., Namey, E, 2012). Gjennom en tematisk analyse kan forskeren utvikle en historie som hjelper leseren med å forstå sammenhengen i forskningen.

En tematisk analyse vil kunne gi en rik og detaljert beskrivelse av materialet, men samtidig er den metodiske fremgangsmåten begrenset. Analysemodellen vil bidra til å skape en god oversikt over hva som skjer når elevene engasjerer seg i møte med tekstarbeid, og hva som skjer når elevene ikke engasjerer seg i møte med tekstarbeid. En av de metodiske begrensningene som Braun og Clarke trekker frem er at fleksibiliteten i metoden kan skape utfordringer om materialet er for omfattende. Metoden gir forskeren stort spillerom, og fravær av konkrete og klare retningslinjer kan oppfattes som en svakhet (2006, s.94-95). For å gi ytterligere føringer for analysen vil jeg bruke Guthrie og Wigfield (2002) sin modell i analysearbeidet. Videre i oppgaven vil jeg presentere hvordan analysen har blitt gjennomført, og hvordan fokuset er i de ulike fasene av analysen.

Transkribering

For å kunne gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse, måtte de først transkriberes. Å transkribere et lydopptak betyr å transformere materiale fra en muntlig samtale til en skriftlig

tekst (Kvale & Brinkmann, 2019). Selve transkriberingen kan være krevende og vanskelig, noe som Kvale & Brinkmann (2009) trekker frem. Når forskeren møter og prater med informantene får han et inntrykk av følelsene og informasjonen som de kommer med. Når forskeren senere skal transkribere intervjuene kan det være vanskelig å huske hvordan informantene oppførte seg ved ulike spørsmål, og det kan være vanskelig å markere pauser og usikkerhet korrekt (2009, s. 102-105). Når jeg transkriberte intervjuene var det ikke tilfeller hvor informantene virket følelsesladet eller hvor de for eksempel begynte å gråte, derfor har jeg ikke notert detaljer utenom selve transkriberingen. I dette tilfellet var det ikke slike detaljer i materialet som jeg mener var avgjørende for fortolkningen.

Under transkriberingsprosessen hoppet jeg frem og tilbake i lydfilen, mens jeg noterte ned hva informantene sa. Jeg prøvde å være så nøye som mulig i transkriberingsprosessen, men som Gee (2014) peker på vil et taleopptak alltid ha flere detaljer enn det et menneske klarer å fange. Videre trekker Gee frem at et taleopptak kan transkriberes mer eller mindre detaljert. Målet med analysen vil bestemme hvor nøye taleopptaket må transkriberes (Gee, 2014, s. 136). Siden jeg skal benytte meg av en tematisk analyse, vil tolkningen av materiale i mindre grad være bundet av transkripsjonsmåten enn andre analysemetoder. Jeg valgte derfor å unnlate noen ord som «eeh», «uuuhm» og «hmmm», fordi jeg mente at disse uttalelsene ikke var relevante for oppgaven å ha med. I intervjuene oppfattet jeg disse lydene og ordene som pausemarkører, mer enn nøling. Informantene hadde ofte vansker med å holde seg selv i gang, og det var da disse ordene ble brukt.

En av de største utfordringene med å transkribere lydopptakene var å lytte ut det de ulike deltakerne sa. Spesielt var det en utfordring ved gruppeintervjuet. Ofte pratet informantene samtidig, og utsagnene overlappet hverandre. Da jeg skrev ned uttalelsene fra informantene virket de plutselig usammenhengende og oppstykket. Ofte gjentok informanten seg selv, eller startet en ny setning midt i en som han allerede holdt på med. I transkriberingsprosessen brukte jeg ulike tegn for å markere uttalelsene. Jeg brukte for eksempel «=>» når informantene overlappet ytringene, for å markere at jeg var usikker på det som ble sagt brukte jeg «?» og for å markere at informantene tok pause brukte jeg «...». Dette gjorde materialet mer oversiktlig. I stedet for å skrive opp at jeg var usikker, eller at informantene pratet i munnen på hverandre brukte jeg tegn. Gee (2014) sier at disse vurderingene som forskeren gjør er teoretiske avgjørelser, som er basert på hvordan konteksten, språket og interaksjonen mellom deltakerne er. Transkripsjonene av intervjuene er ikke en prosess som står ved siden av, eller utenfor analysen av materialet, men transkriberingen blir en del av analysen (Gee, 2014, s. 136).

TEMATISK ANALYSE

Analyseprosessen

I denne delen av oppgaven begynner analysen av datamaterialet som er samlet inn. Videre vil jeg redegjøre for de beslutningene jeg tok gjennom analyseprosessen, slik at den som leser selv kan gjøre en vurdering av hvordan forskningsresultatene ble analysert frem. Braun og Clarkes (2006, s.87) tematiske analyse består av de seks trinnene:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Formulere innledende koder
3. Utvikle tema
4. Kontroll av temaene
5. Definerer og navngi tema
6. Skrivning av rapport

Bli kjent med datamaterialet

Før jeg startet innsamlingen av materialet brukte jeg god tid på å lage et observasjonsnotat og tre ulike intervjuguider. Planleggingen og å lage skjemaene gjorde at jeg fikk et eierskap til materialet helt i fra starten. Bearbeidingen og prosesseringen av materialet startet allerede mens jeg samlet det inn (Stake, 1995, s.71). Mens jeg observerte reflekterte jeg over elevenes og lærerens handlinger, hvilke spørsmål som ble stilt og hvordan informantene responderte. Intervjuene satt i gang flere ulike tanker, og transkripsjonen ga en ekstra gjennomgang og kjennskap til materialet.

I etterkant av hver undervisningstime jeg observerte skrev jeg et refleksjonsnotat. Refleksjonsnotatet inneholdt et sammendrag, spørsmål til det som ble observert og spesielle tanker eller situasjoner som jeg merket meg. Dermed fikk jeg skrevet ned alle de umiddelbare inntrykkene og refleksjonene mens de var ferske i minnet. I tiden etter innsamlingen har jeg gått gjennom materialet og lest det flere ganger. Tidlig startet jeg å se etter sammenhenger og mønstre som gikk igjen, og jeg startet med å notere ideer til ulike noder¹. For eksempel så skrev jeg ned hendelser, ytringer, aktiviteter og lignende som kunne plasseres under undervisningsmetode, engasjement, fravær av engasjement, og så videre. Gjennomgangen og

¹ Node: samling av referanser som handler om et spesifikt tema. Kan sammenlignes med en kategori.

bearbeidingen av materialet i dette stadiet av prosessen ga meg en god oversikt over hele datamaterialet.

Formulere innledende koder

Etter at jeg hadde blitt bedre kjent med materialet, ble det organisert i meningsfulle grupper og koder. Det kvalitative softwareprogrammet Nvivo er godt egnet når man skal organisere kvalitativt datamateriale. Nvivo gjør det mulig for forskeren å få oversikt over mønstre og sammenhenger ved at forskeren utvikler koder på bakgrunn av materialet. I Nvivo kalles disse kodene for «noder», og videre vil jeg derfor bruke betegnelsen noder. En node i Nvivo er en samling av referanser som handler om et spesifikt tema, case eller forhold. Referansene blir kodet inn under en node, og når du åpner noden får du opp en liste med alle referansene samlet på samme sted (QSR International). For eksempel så har jeg en node som heter «glimt av engasjement» og når jeg finner noe som passer inn under den noden i materialet legger jeg det inn. Når jeg senere trykker meg inn på «glimt av engasjement» får jeg opp en liste av alt jeg har lagt inn her. I Nvivo er det mulig å organisere nodene i hierarki som «parents-node» og «child-node» (QRS International). Om man har noder som handler om det samme, kan de plasseres sammen. For eksempel så har jeg en «parents-node» som heter «Caser», under denne har jeg to «child-noder» som heter «Case 1» og «Case 2». Ved å organisere nodene på denne måten blir materialet mer oversiktlig og sammenhengende.

Studiens mål er å finne frem til noen vilkår som er tilstede når uengasjerte lesere engasjerer seg i tekstarbeid. For å finne frem til disse vilkårene i datamaterialet kunne jeg gått frem på ulike måter. Jeg valgte å se på alt materialet først, ikke bare på de to elevene, for å yte rettferdighet ovenfor materialet som helhet. En slik åpen tilnærming gir også et mer komplett bilde av undervisningen.

Selv om jeg ønsket å bruke en helt åpen tilnærming til materialet, hadde jeg allerede planlagt noen noder ut ifra Guthrie og Wigfield (2000) sin modell før jeg begynte på analysen. De første nodene ble identifisert og skrevet ned ved at jeg så på problemstillingen og teorikapittelet. I starten satt jeg med parents-noden «Engasjement» med child-nodene «fravær av engasjement» og «glimt av engasjement». Engasjement er et nøkkelbegrep i denne studien, og er en del av selve grunnlaget i oppgaven. «Fravær av engasjement» ble en node hvor jeg skulle plassere materialet hvor elevene virket fraværende, off-task og lite deltakende i undervisningssituasjonen. «Glimt av engasjement» ble en node hvor jeg skulle plassere materialet hvor elevene virket interesserte, «på» og når de engasjerte seg i møte med tekster og arbeidsoppgaver. I tillegg hadde jeg skrevet opp parents-noden «Vilkår for engasjement» med

child-nodene «lesingens mål», «lesingens relevans», «elevenes opplevelse av kontroll», «individuell eller felles lesing» og «tiltro på egne ferdigheter». Disse nodene var koblet tett opp mot Guthrie og Wigfield (2000) sin modell.

Når de første nodene var satt begynte jeg å lese gjennom materialet, og jeg begynte å plassere materialet under de ulike nodene. Underveis i sorteringen så jeg at det var behov for flere noder for å fange opp en større del av materialet. Nodene ble identifisert og skrevet ned ut ifra dataene som var interessant for analysen. Tidlig skrev jeg ned parents-noden «undervisningsopplegg» med child-nodene «dialog», «gruppesamtaler», «individuell arbeid», «IRE-spørsmål», «monolog» og «video». I alle observasjonsnotatene hadde jeg ført opp hvilken undervisningsmetode som ble benyttet, og hvordan elevene responderte. I starten ønsket jeg å ha et åpent forhold til materialet, for å få med alle aspekt som kunne være viktige i forhold til problemstillingen. Etter at jeg hadde sett på hele materialet skulle jeg fokusere på de to elevene som læreren hadde definert som uengasjerte lesere. Derfor opprettet jeg parents-noden «Caser» med child-nodene «Case 1» og «Case 2». I tillegg fikk jeg mye informasjon om disse elevene fra intervju og samtaler med lærer, derfor opprettet jeg parents-noden «Lærerens tanker» og child-nodene «Lærerens tanker 1» og «Lærerens tanker 2». Ved å sortere materialet inn under disse nodene, «Case 1» og «Case 2», skilte jeg deres handlinger fra resten av elevene i klassen.

Gjennom bruk av Nvivo sorterte jeg materialet, og jeg brukte fargekoder for å få en bedre oversikt. Fargekodingen fremhevet fort det som var et gjentakende mønster. Flere gjennomlesinger krevdes, og jeg måtte ha et åpent blikk for å lese på tvers av observasjonsnotatene og intervjuene. Hele tiden var jeg på jakt etter aspekter og informasjon som kunne være i tråd med mitt forskningsspørsmål og tema. Hele tiden prøvde jeg å ha et åpent blikk, slik at jeg ikke skulle «gå glipp» av noe.

Tabell 1: oversikt over noder:

Engasjement	Fravær av engasjement	Glimt av engasjement				
Vilkår for engasjement	Lesingens mål	Lesingens relevans	Elevenes opplevelse av kontroll	Individuell eller felles lesing	Tiltro på egne ferdigheter	
Undervisningsopplegg	dialog	Gruppesamtaler	Individuell arbeid	IRE-spørsmål	Monolog	Video
Caser	Case 1	Case 2				

Lærerens tanker	Lærerens tanker 1	Lærerens tanker 2				
------------------------	----------------------	-------------------	--	--	--	--

Tabell 1: *Fravær av engasjement: kroppsspråk, Glimt av engasjement: deltakelse, Lesingens mål: «Riktig-fasit» eller elevenes meninger, Lesingens relevans: virkelighetsforankring, Elevens opplevelse av kontroll: Manipulasjon av autoritære voksne, Individuell eller felles lesing: Sosial interaksjon, Tiltro på egne ferdigheter: lærerinvolvering, Dialog: ekte samtale, Gruppesamtaler: elevstyrte, Individuelt arbeid: en og en, IRE-spørsmål: kontroll spørsmål med fasit, Monolog: passive elever, Video: relevant film, Case 1: uengasjert elev, Case 2: uengasjert elev, Lærerens tanker 1: lærerens erfaringer, Lærerens tanker 2: lærerens erfaringer.*

Utvikle foreløpige tema

I denne fasen var fokuset å samle datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Nodene som var utviklet skulle samles til potensielle tema. En kan se for seg at nodene er mursteinbrikkene som et hus er bygget opp av, og temaene vil tilsvare veggene og taket i huset. Først skrev jeg ut alt materialet som var kodet i Nvivo, og videre ble alle nodene samlet og sortert. I utgangspunktet hadde jeg 18 noder fra datamaterialet, ekskludert noden «mini-intervensjon», som jeg brukte da jeg kodet timen jeg selv fikk være med å påvirke (jf. «metode for innsamling av materialet», s. 26-27). Analysen av nodene innebar en gjennomlesning av materialet, mens jeg dannet meg bilder og noterte fortløpende hvilke noder som kunne kombineres og settes sammen for å lage et overordnet tema. I utgangspunktet ønsket jeg å ha store og åpne temaer. Noen av nodene ble plassert under ulike temaer for ikke å miste data eller utelukke noen potensielle sammenhenger. Jeg valgte meg ut disse foreløpige temaene:

- Undervisningsmetodens viktige rolle
- Undervisningssituasjoner som skaper engasjement
- Undervisningssituasjoner som skaper lite engasjement
- Elevens opplevelse av kontroll
- Elevens eller lærerens meninger i fokus
- Hva er det egentlige målet med lesingen
- Lesingens relevans
- Hvordan reagerer de to uengasjerte leserne i ulike situasjoner?
- Lærerens tanker rundt engasjement
- Lærerstyrt undervisning
- Skal læreren «lære» opp elevene?
- Lite muntlig engasjement
- Dialog eller monolog?

Etter denne fasen var materialet og tankene litt mer ryddige, og jeg fikk en oversikt over hvilke tematikker som var sentrale og som kunne brukes for å belyse min problemstilling.

Kontroll av temaene

Denne fasen innebar å se på den interne sammenhengen mellom hvert tema, og å se på variasjonen mellom temaene. I den forrige fasen delte jeg materialet inn i grove potensielle temaer, og nå var en del av arbeidet å undersøke om noen av temaene kunne slås sammen eller eventuelt splittes (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Flere referanser var kodet under flere temaer og under flere ulike noder. Slik som det presiseres i Braun & Clarke (2006) sin modell, innebar jobben å lese alle utdragene av materialet for å se om det fantes et sammenhengende mønster. I prosessen benyttet jeg meg av Ithoughts og laget tankekart. Tankekartet ga en bedre oversikt over temaene og det var lettere å trekke linjer mellom dem. Tankekartet hjalp meg også til å systematisere hovedideene og skape struktur. Under vises en oversikt over de hovedtemaene og undertemaene som jeg satt igjen med:



Definering og navngi tema

Tematisk analyse er ikke en lineær prosess, men gjennom alle fasene har jeg gått frem og tilbake i materialet. Gradvis har materialet blitt utforsket, sortert og bearbeidet. I denne fasen hadde jeg en god oversikt over temaene, og ifølge Braun & Clarke (2006, s. 92-93) handler det i denne fasen om å «skjære til» temaene.

Det første hovedtemaet ble «undervisningsmetode» med undertemaene «lesings mål», «elevenes opplevelse av kontroll» og «lesing som individuell eller felles læring». Når jeg

utarbeidet dette hovedtemaet ble flere separate temaer slått sammen. Grunnen var at de hadde en tydelig sammenheng, og mye av materialet var kodet flere steder. Undertemaene ble utviklet i tråd med Guthrie & Wigfield (2000) sin modell. Modellen legger et teoretisk bakteppe og peker på hvorfor disse temaene er viktige å se på i forhold til elevenes engasjement i møte med tekstarbeid. Målet med hovedtemaet var ikke bare å se på hvilken konkret undervisningsmetode som ble brukt, men jeg ønsket også å se på hva lærerens fokus var. I tillegg ønsket jeg å finne ut om undervisningsmetoden styrket elevenes opplevelse av kontroll, eller om elevenes meninger ble satt i bakgrunnen. En annen ting temaet skulle belyse var om elevene deltok mest i undervisningen når de jobbet individuelt, eller når de jobbet sammen.

Neste hovedtema som ble konstruert var «lærerens rolle» med undertemaene «å gi fra seg kontrollen», «vurdering», «trygg voksenperson» og «lærerens tanker om engasjement». Et viktig punkt som Guthrie & Wigfield (2000) tar opp i sin modell er lærerens rolle som selvstendighetsstøttende for elevene. Læreren skal skape meningsfulle aktiviteter for elevene, og de bør legge til rette for et åpent klasserom. Et åpent klasserom forutsetter en lærer som er villig til å ta risiko (jf. Biesta, 2013), og som dermed gir fra seg litt av kontrollen. Temaet skal også undersøke hvordan elevene vurderes. Er det slik at læreren skaper motivasjon og engasjement ved å gi elevene åpne oppgaver som vurderer innsats og fremgang?

Det tredje hovedtemaet ble «situasjoner som skaper engasjement» med undertemaene «dialog», «samarbeid», «elevenes meninger i fokus» og «variasjon». Meningen med dette temaet var å fange de øyeblikkene hvor elevene virket til å engasjere seg i tekstarbeidet. Guthrie & Wigfield (2000) peker på viktigheten av å la elevene samarbeide og prate med hverandre, la elevene vite at deres meninger er minst like viktige som lærerens og at læreren stiller krav og forventninger. Dette gjenspeilet seg også i materialet jeg samlet inn og kodet. Materialet jeg hadde kodet inn under «glimt av engasjement» var situasjoner hvor disse undertemaene var sentrale.

Neste hovedtema ble «situasjoner som hemmer engasjement» med undertemaene «lukket undervisning» og «IRE-spørsmål». Formålet med dette temaet var å få frem de undervisningssituasjonene hvor elevene virket fraværende og lite deltakende. Mens jeg samlet inn og kodet materiale så jeg at det som ble kodet under «fravær av engasjement» ofte var situasjoner knyttet til en lukket samtalestruktur, lærerinstruksjon og kontrollspørsmål med fasitsvar.

Siste hovedtema ble «caser» med undertemaene «situasjoner som skaper engasjement» og «situasjoner som hemmer engasjement». Dette hovedtemaet ble konstruert etter at de andre

temaene ble analysert og drøftet. Grunnen til at jeg i etterkant følte behov for temaet var at de to elevene som var definert som uengasjerte lesere ofte reagerte annerledes enn de andre elevene. Disse to elevene er svært ulike, og reagerte også forskjellig fra hverandre. Målet med temaet var å skape et bilde over hvilke situasjoner og vilkår som fremmet disse elevenes engasjement mest i møte med tekstarbeid, og hvilke som dempet engasjementet i møte med tekstarbeid.

Videre i oppgaven vil jeg vise noen utsagn og observasjoner fra materialet knyttet til hovedtemaene og til hvert undertema, først uten en analytisk fortolkning. Under utsagnene og observasjonene kommer en analyse. I slutten av hvert hovedtema kommer en drøfting av materialet, for å gi et bilde av elevenes engasjement. Helt til slutt vil jeg beskrive og oppsummere i hvilke situasjoner elevene engasjerte seg, og i hvilke situasjoner elevene ikke engasjerte seg.

ANALYSE OG DRØFTING

Undervisningsmetode

Lesingens mål

Så var det så mange som skreiv med blyant på arket, og så brukte de det når de valgte seg et dikt, så kunne jeg kjenne igjen på en måte, og det er jo veldig kjekt, for da har, da har de jo fått med seg noe. (Lærer)

I intervju fortalte læreren at elevene ofte fikk med seg mye av det hun fortalte i undervisningen, og at de fleste elevene virket til å følge med når de gikk igjennom nytt fagstoff. Underveis noterte elevene opp stikkord. I innleveringen brukte mange elever de samme uttrykkene og hadde lignende tolkninger av diktet som hun gjorde i gjennomgangen. I instruksjonssituasjoner minnet læreren elevene på å notere opp det som ble sagt, for eksempel «hvis dere er lure noterer dere nå» eller «skriver vi opp nå mens jeg prater?». Læreren gikk også gjennom en «oppskrift», som hun selv sier, på hvordan de kunne oppnå en god karakter på innleveringen.

Lærer peker på ting for elevene, og fremhever det hun synes er viktig og relevant at elevene har med i oppgaven sin. Lærer trekker videre det elevene sier, og på en måte «retter». Dere kan spørre om det er noe dere står fast ved, for eksempel «er det slik?», «forstår jeg det riktig?» og «er det riktig svar?». (Observasjonsnotat)

Dette er notater som jeg skrev ned fortløpende mens jeg observerte undervisningen. I løpet av observasjonsperioden ble det tydelig at læreren ofte fremhevet det hun oppfattet som viktig i diktene. Mens jeg observerte fikk jeg en fornemmelse av at det fantes «en riktig» tolkning av

hvert dikt, og et «fasitsvar» på hva diktet handlet om. I noen tilfeller ble elevenes svar vurdert og lettere korrigert. Et eksempel er da en elev rakk opp hånden og svarte «angst er å være redd», på et spørsmål om hva angst var. Læreren peilet svaret en annen retning med å si «angst er gjerne mer alvorlig enn å være redd», og utdypet videre.

Læreren begynner med å fortelle om forfatter, hun forteller om bakgrunnen til diktet og hun forteller om selve diktet før elevene har fått lest det selv. (observasjonsnotat)

Undervisningen var preget av en slags rutine hvor læreren i forkant av hvert dikt fortalte om forfatteren, bakgrunnen og om selve diktet. Ofte ble denne seansen lang, og noen elever satt passivt og lyttet til det læreren fortalte. Læreren pekte på viktige sider ved diktet, på hva som skiller dette diktet fra andre dikt og hvorfor diktet passer inn i akkurat denne tidsperioden. I den ene timen jeg observerte skulle elevene se på diktet selv først, før læreren ga noe informasjon.

Elevenes opplevelse av kontroll

Ehm, jeg syntes det var kjekkest å få høre alle sine meninger om hva de synes om det diktet da. Hva de tror bakgrunnen og sånn er. Elev

Utsagnet ovenfor er sagt av en av elevene under gruppeintervjuet, også de andre elevene sa seg enige i at det kjekkest var å få høre hva andre elever tenkte om ulike dikt. Elevene presiserte i intervjuet at de syntes det var kjekt å dele erfaringer i grupper med andre elever, og å få ulike innspill og forståelser.

En elev sier at hun har valgt diktet «Styggen på ryggen» for hun kan mye om det. Læreren responderer: ja, du føler at det er en del av deg, vanskelig å få bort, og du har gjerne mange eksempler du kan knytte inn. Temaet kan bli en større del av din oppgave, for du har så mye du kan relatere det til. (observasjonsnotat)

I ulike undervisningssituasjoner gir læreren ofte tips til elevene om hvordan de kan løse ulike oppgaver, og hjelper de godt på vei. I flere situasjoner er læreren flink til å lytte til elevenes meninger, og det er en del dialog i undervisningen. I den ene timen stiller læreren spørsmålet «Hva er temaet i diktet?», «hva handler det egentlig om?». Ingen av elevene rekker opp hånden, og dermed responderer læreren med å fortelle hva hun tenker at temaet er.

Ehh, og så syntes jeg at det var fint at de av og til satt i grupper, og av og til alene. Og, ja, litt det der at de fikk velge selv. Hvem de skulle være med, på et sånt tema. Læreren.

I intervjuet fortalte læreren at elevene sjeldent får velge hvem de skal jobbe sammen med, og at de alltid har faste plasser i klasserommet. Under temaet lyrikk fikk elevene selv velge litt

hvem de skulle jobbe sammen med, noe læreren syntes var spennende og gøy. Når elevene skulle velge grupper selv, observerte jeg at to av elevene ofte ble sittende alene uten gruppe. En av årsakene kan være at disse to elevene ikke søkte noen andre, men satt passive på sine pulter.

Lesing som individuell eller felles lesing

Undervisningsopplegget i perioden vi skal ha om lyrikk vil bestå av at vi skal lese flere dikt sammen, tenke høyt sammen og jobbe mye muntlig sammen. Elevene skal også skrive dikt selv individuelt. Lærer

I intervjuet før observasjonen startet, fortalte læreren om hvilke undervisningsmetoder hun planla å bruke. Flere av disse måtene å angripe et dikt på som hun nevner ble benyttet. Elevene fortalte i intervju at de gikk gjennom dikt sammen og at de diskuterte dikt sammen i grupper. I undervisningen hadde elevene noen ganger gruppeoppgaver hvor de skulle tolke og forstå et dikt, de skulle finne ulike virkemidler eller de skulle skrive ned spesielle ting de la merke til med diktet. Ofte skulle elevene jobbe sammen med sidemannen.

Siden da er du med folk, og så hvis du ikke skjønner det kan du få hjelp, og så er det kun sosialt, og så kan de liksom komme med egne innspill, sånn som på dikt så er det ikke alltid kun en betydning av det liksom. Eller folk har forskjellige betydninger, og meninger da. Elev.

Utsagnet illustrerer hvorfor eleven syntes det var kjekkere å jobbe sammen med andre elever i grupper, enn å jobbe alene med et dikt. De tre andre elevene som også deltok i gruppeintervjuet, var enige med han. De sa at å jobbe sammen var kjekt, at det alltid var kjekkere sammen. I tillegg sa den ene eleven at det var kjedelig å måtte jobbe alene, og at det ikke var så kjekt. Elevene forklarte at de følte et slags fellesskap av å jobbe sammen, og at samtalene åpnet for nye synsvinkler og en dypere forståelse av diktene. Da elevene skulle begrunne valg av dikt til analysen var det god diskusjon på mange av gruppene. Elevene diskuterte hva de så i diktet, og ga hverandre tilbakemeldinger.

Læreren stiller spørsmål for å sjekke om elevene følger med. For eksempel «hvordan var det i videoen, så vi styggen på ryggen?» eller «hva gjorde styggen på ryggen med jeg-personen?». (observasjonsnotat)

Underveis i undervisningen stiller læreren spørsmål og gjerne ubevisst kontrollerer om elevene følger med. Spørsmålene byr ikke elevene opp til diskusjon, men det er enkle spørsmål. Det kan virke som at læreren stiller denne type spørsmål underveis i lenger instruksjon.

Drøfting av undertemaet «undervisningsmetode»

I intervju med læreren og gjennom observasjonen får jeg inntrykk av at hun ønsker at alle elevene skal få med seg mest mulig, og lære mest mulig. Noe som jeg vil si er naturlig å ønske når man jobber som lærer. Lærerens intensjoner er gode, og hun ønsker at alle elevene i klasserommet skal forstå diktene. Når klassen skal jobbe med et nytt dikt introduserer hun det, og gir ofte hennes tolkning av innholdet. Lærerens måte å legge opp undervisningen på kan gjøre at elevene benytter seg av «the transmission model», hvor meningen i teksten allerede er konstruert, og skal overføres inn i elevenes minne (Schraw & Bruning, 1999, s.282). Dermed konstrueres ikke meningen aktivt i møte med teksten, men det blir en slags overføring av kunnskap fra en person til en annen. Schraw og Bruning hevder at en leser som tar imot allerede konstruerte meninger vil ha et svakere leseengasjement. Leseren selv blir gjerne mer passiv i selve leseprosessen, og forståelsen og engasjementet synker (Schraw & Bruning, 1999, s.281-282). Hvis elevene ikke får en sjanse til å gjøre seg opp en mening om diktet selv, før læreren kommer med hennes tolkning, kan det virke hemmende for noen elever.

For andre elever kan lærerens grundige gjennomgang av diktet gi støtte og modellering. Guthrie og Wigfield (2000) sier at læreren kan bidra til mer engasjerte elever om han har fokus på bruk av læringsstrategier. Gjennom instruksjonen viser læreren som jeg observerte hvordan elevene kan analysere et dikt, og hva de må se etter. Noen elever trenger gjerne denne gjennomgangen for å forstå innholdet og de språklige virkemidlene (2000, s.413). Læreren kunne bygget opp og balansert undervisningen i tråd med Andersen m.fl., (2018, s.23) som sier at elevene gjerne kan få en forforståelse av et problem (et dikt), og deretter utforske problemet (teksten) alene.

Da elevene skulle levere inn en analyse av et dikt for å få karakter, virket det som om læreren av og til korrigerer elevene. I arbeidet med oppgaven fulgte hun elevene tett, og hun passet på at alle gjorde det de skulle. Lærerens intensjoner var gode, hun ville bare at elevene skulle mestre best mulig og oppnå en god karakter. Elevene ble indirekte oppfordret til å velge et dikt som klassen hadde gått gjennom i fellesskap. Gourvenec (2017) peker på at når elevene står fritt til å definere formål og fremgangsmåte, engasjerer de seg ofte mer i møte med tekstarbeid. I tråd med Gourvenec (2017, s.103) kunne læreren invitert elevene til deltakelse, med å oppfordre dem til å velge et nytt dikt, og dermed vise elevene at hun ønsker deres unike uttalelse og tolkning.

Når elevene presenterte hvilket dikt de hadde valgt foran læreren og klassen, virket det som om læreren ubevisst pekte på hva elevene burde trekke frem i de ulike diktene. Læreren var også tydelig på at elevene kunne spørre om de forstod de ulike diktene riktig, noe som indikerer at

læreren anser sin egen tolkning som «fasit». Lærerens didaktiske innramming av arbeid med litteratur, har mye til felles med et kunnskapssyn der kunnskap blir sett som et ferdig produkt som skal kommuniseres til elevene. Dette står i sterk kontrast til utdanningspolitiske dokumenter som betoner at læring skjer gjennom kommunikasjonsprosesser, der elevene er aktivt deltagende i kunnskapsproduksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I forbindelse med innleveringen var det fokus på karakteren, og hvordan elevene kunne oppnå en god karakter. Guthrie og Wigfield (2000) fremhever at lærerens holdninger til læringsmålene er viktig. Prestasjonsorienterte mål kan føre til lavere engasjement hos elevene. Hvis læreren heller klarer å ha et fokus på å forstå læringsmålene, bruke læringsstrategier, skape forståelse og la elevene knytte sammen gammel og ny kunnskap, skaper det mest sannsynlig høyere engasjement (Guthrie & Wigfield, 2000, s.410). Som lærer er man alltid i en tidsklemme, og man har et karakterpress nesten uavhengig av hvor man arbeider. Samfunnet forventer at man fokuserer på kunnskap og prestasjoner, og undervisningen blir presset i en retning som er sikker og risikofri (Jf. Biesta, 2013). Lærerens fokus på hvordan elevene kan oppnå en god karakter, og på «oppskriften» som hun selv sier, kan være nyttig for mange elever. Flere av elevene i klasserommet ønsker å oppnå en best mulig karakter, og de «flinke pikene» vil gjerne vite hvordan de kan få den karakteren de ønsker. I tillegg skal elevene få vurderingskriterier i forkant av oppgaven, slik at de er klar over hva læreren vurderer.

Noen av elevene valgte bevisst et dikt som læreren ikke hadde gått igjennom. Disse elevene fortalte at de hadde lyst til å starte på «scrath», for å finne virkemidler og tema i diktet selv. I dette tilfellet satt ikke elevene med en servert fasit, men de satt med et problem. For elevene kunne dette oppfattes som mer motiverende (Andersen m.fl., 2018, s.22). I tillegg lot det elevene ha kontroll på omgivelsene og egen læring, og kanskje de unngikk å føle seg manipulert av en voksen, noe som kanskje økte engasjementet i møte med den valgte teksten (Guthrie & Wigfield, 2000, s.411). Da elevene forklarte i plenum at de valgte et ukjent dikt for å kunne skape sin egen forståelse av diktet, responderte læreren med at elevene måtte «passe på å ikke gå i en felle». Hun frarådet ikke disse diktene, men sa at elevene måtte passe på at de forstod diktet (Observasjonsnotat, 21.01).

En måte å gi elevene opplevelse av kontroll, er å sette elevenes opplevelser i sentrum. Flere av elevene sa under intervjuet at det kjekkeste var å få høre alle sine meninger om de forskjellige diktene. Ofte ble det liten tid til dette i undervisningen. Gjennom diskusjoner kunne elevene være sosiale, komme med sine innspill og få andre tolkninger. Guthrie og Wigfield (2000) skriver at engasjerte lesere også er sosialt aktive i møte med tekst. Mennesker har en trang til å

prate om det vi har opplevd i et litterært møte, og det gjelder også for ungdomsskoleelever (2000, s. 414). Hennig (2012) trekker frem at litterære samtaler er en gylden mulighet for elever til å samtale om tekst, og dermed skape forbindelseslinjer mellom enkelteleven og klassefelleskapet (Hennig, 2010). Da jeg observerte undervisningen virket det som om elevene engasjerte seg mer i undervisningen når de pratet i grupper, enn når læreren foreleste.

Guthrie & Wigfield (2000) sier at en annen måte å gi elevene opplevelse av kontroll, er å la elevene ha kontroll på egne omgivelser og læring. Det nytter ikke om eleven føler seg manipulert av en autoritær voksen. Læreren regisserte timene sine nøye, og startet som regel undervisningen med en forelesning hvor hun fortalte om diktet de skulle se på. I tråd med Guthrie og Wigfield, ville det vært formålstjenlig dersom læreren hadde lagt mer til rette for et åpent klasserom, hvor elevene fikk delta mer og prate sammen, som de også syntes var givende (2000, s. 411-412).

Undervisningen gjennom observasjonen oppfattes som lukket og kontrollert med fokus på prestasjonsmål, en undervisning som nærmest kan beskrives som risikofri (Biesta, 2013). Læreren tolkninger er i forgrunnen, mens elevenes kommer i bakgrunnen. Undervisningen er preget av en rutine, som kan karakteriseres som dialog i form av IRE-struktur (Nystrand & Gamoran, 1991, s.264). Problemorientert undervisning med tekster som byr på motstand, kunne skapt mer engasjement i tekstarbeidet (Sønneland, 2018). Som lærer kan det være vanskelig å bryte med samfunnets forventninger til en sterk, sikker og forutsigbar undervisning (Jf. Biesta, 2013).

Lærerenes rolle

Å gi fra seg kontrollen

Ja, men det gikk jo mye bedre enn jeg hadde trodd, når jeg bare slapp å bruke ordene «at jeg ikke forstod» eller «at jeg ikke fikk til». Lærer.

I det siste intervjuet jeg hadde med læreren ga hun tydelig uttrykk for at hun ikke var komfortabel med å formidle til elevene at hun ikke kunne stoffet selv. Sammen ble vi enige om at hun skulle oppfordre elevene til å møte et dikt på egenhånd, dermed trengte hun ikke å si «at hun ikke forstod diktet». Læreren løste situasjonen på en fin måte og sa til elevene at «flere hoder tenker bedre enn et» og «sammen skal vi finne en tolkning av diktet».

Nei, men det er liksom mest det der å snakke, og at jeg løsriver meg. At jeg ikke står fremfor elevene på talerstolen der og har et manus. For de trenger en tillit, at dette kan jeg. Lærer.

I intervjuet fikk jeg et inntrykk av at læreren tenker at hun alltid skal ha et svar, og en «fasit». Hun legger spesielt vekt på dette med at elevene har en tillit til læreren, og til at læreren kan det faglige stoffet. Hvis læreren tydeliggjør at hun er usikker, eller ikke kan stoffet tenker hun at det kan svekke hennes posisjon og faglige tillit hos elevene.

Vurdering

Nei, men jeg likte jo veldig godt opplegget som var laget. Altså jeg likte veldig godt måten vi gjorde det på, så tenker jeg jo av og til, om jeg snakker for mye, men, eller jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre for og ikke snakke. For jeg føler at jeg må si noe. Lærer.

Etter at jeg hadde observert de første undervisningstimene fikk jeg et inntrykk av at en stor del av undervisningen bestod av forelesning og instruksjon. Da jeg skrev opp hvor mye tid som var brukt på gruppesamtaler, dialog og monolog var det ofte mellom 25-35 min med monolog i løpet av en 45 minutters undervisningstime.

Når læreren har en felles gjennomgang på tavlen viser ikke elevene engasjement i form av; muntlig aktivitet, holdninger, glød i øynene eller ansikts uttrykk. Men det er en del elever som noterer opp det læreren skriver på tavlen. (observasjonsnotat)

Når det er felles gjennomganger på tavlen, eller når læreren prater virker det som om flere av elevene ikke deltar i undervisningen. De blir tomme i blikket, blir lett distraheret av andre gjenstander eller de lager grimaser inn i iPaden. Men når læreren skriver opp stikkord på tavlen, noterer flere av elevene opp dette på sitt eget ark.

Trygg voksenperson

Jeg vil ha kontrollen, oversikten, og oppførsel og orden. Lærer.

Læreren er en trygg og tydelig leder i klassen. Elevene virker til å ha stor respekt for læreren, og da jeg observert klassen var jeg overrasket over hvor stille elevene var. Det var få elever som pratet i munnen på læreren, og de fleste elevene gjorde det de skulle uten kommentarer eller motstand. At læreren har kontrollen og oversikten viste også gjennom aktivitetene som ble gjennomført i klasserommet, og hvordan hun plasserte elevene på grupper.

Men hvordan synes dere at det er når dere for eksempel har gått gjennom dikt i lag, og så er det samtale mellom lærer og elev da? Hvordan synes dere at det er, synes dere at det er kjekt? Eller er det lett og dette av og?

ELEV: det er ikke så kjekt. Elev.

I gruppeintervjuet med elevene ga de utrykk for at det ikke var så kjekt når det var felles gjennomganger i klassen, hvor læreren og elevene pratet. Ofte utviklet dette seg til en monolog, hvor elevene ikke var muntlig aktive.

Da jeg pratet med læreren før starten av timen sa hun at dette var uvant. Hun var litt nervøs for at elevene var «så frie», og at undervisningen var så lite styrt.
(observasjonsnotat)

I den timen jeg fikk være med å påvirke undervisningsopplegget, var det lagt opp til at læreren ikke skulle fortelle om hennes tolkning av diktet, og elevene skulle ikke få vite noe om diktet før de jobbet med det selv. Elevene skulle jobbe i grupper, og ved den felles gjennomgangen skulle læreren fokusere på elevenes innspill og på å spille ballen videre til andre elever.

Læreren tanker om engasjement

Eh, det er vel mest når vi snakker om, i sammen og får til litt sånn dialog på en måte, at, og, at jeg ikke skal snakke for lenge og at de ikke skal føle at jeg har en sånn komplett fasit. Lærer.

Læreren sier at hun tror elevene engasjerer seg mer om de har en felles dialog i klasserommet, i stedet for at hun prater mesteparten av tiden.

Men at vi på en måte skal finne ut litt sammen, og at jeg skal, hvis noen sier noe, så ska sei å, det var lurt, ja sånn kan, altså at sånn kan jeg på en måte, det føler jeg fenger.
Lærer

I tillegg svarer lærer at elevene gjerne engasjerer seg mer om de skal finne ut noe sammen, og hvis hun er flink på å vise at elevenes meninger er viktige og at de betyr noe.

Drøfting av undertemaet «læreren rolle»

Gjennom observasjonen og intervjuene dannet jeg meg et inntrykk av at læreren var tydelig og bestemt, og en person som ønsket orden og oversikt. I undervisningen var hun opptatt av å ha kontroll på elevene, og gjerne kontroll over deres læring. I intervjuet sa hun selv at hun følte hun var nødt til å lære opp elevene, ved å fortelle om diktene og hva de handlet om. Læreren instruerte elevene gjennom tavleundervisning og forelesning. Undervisningen kan defineres som risiko-fri (Biesta, 2013). Slik jeg forstår Biesta (2013) blir undervisningen et stramt opplegg som minimaliserer risikoen og kreativiteten hos elevene. Dersom det er for tett mellom input og output i undervisningen, er det ikke nødvendig grad av risiko involvert.

For noen elever kan tavleundervisning og forelesning være en gunstig og foretrukket undervisningsmetode. Alle elever er ulike, og lærer på ulike måter og engasjeres av ulike undervisningssituasjoner (Andersen m.fl., 2018). Læreren fortalte at flere av elevene fikk med seg det hun sa, og ville ha så mye informasjon og «input» fra henne som mulig. Da jeg observerte så jeg også at flere elever noterte fortløpende mens læreren pratet.

Slik jeg forstod læreren tenkte hun at hvis hun ikke pratet, ville elevene gå glipp av mye kunnskap. Undervisningen og lærerens tankegang kan knyttes til et objektivistisk syn på elevene. Et objektivistisk syn bygger på at det er viktig at alle elevene lærer det samme, og at de lærer det på samme måte. Hovedmålet er å formidle så mye kunnskap som overhodet mulig. Et objektivistisk syn kan bidra til at undervisningen legges opp som lite motiverende for elevene, for eksempel med mye dialog hvor formålet er å overføre allerede konstruert kunnskap. For å øke engasjementet i møte med tekstarbeid, må også holdningen til lærere endres (Jf. Andersen m.fl., 2018). I motsetning til et objektivistisk syn trekker Andersen m.fl., (2018) frem et subjektivistisk syn. Her står hensyn til det unike sentralt, og en er mer åpen for erfaringslæring, elevenes undring og elevenes egen utforskning. Hvordan læreren legger opp undervisningen vil styres av synet på hva elevene kan klare, hva vi tror de vil tåle, og hvordan læreren mener at elevene lærer best. Lærerens syn vil igjen være påvirket av skolens og samfunnet syn innenfor pedagogiske trender og læringsteorier (Andersen m.fl., 2018).

Undervisningsstilen jeg observerte kan beskrives som en deduktiv undervisningstilnærming, hvor læreren allerede hadde bestemt hva elevene skulle lære og få med seg, og på hvilken måte elevene skulle tilegne seg denne kunnskapen. Andersen m.fl., (2018) hevder at denne tilnærmingen kan oppleves som lite motiverende for elevene (Andersen m.fl., 2018). Som en motsetning til en deduktiv undervisningstilnærming, finnes det en induktiv tilnærming. Andersen m.fl., (2018) beskriver denne tilnærmingen som utfordrende, utforskende og aktiviserende undervisning. Hovedpoenget er at elevene selv skal finne ut av noe, for eksempel hvis de får ulike problemstillinger. De hevder at en slik tilnærming oppfattes av elevene som en mer motiverende arbeidsmetode.

I løpet av observasjonstiden bestod undervisningen for det meste av forelesninger, i tillegg til noen korte gruppesamtaler. Andersen m.fl., (2018) peker på viktigheten av at det ikke er et klart skille mellom ulike læringsaktiviteter, og om det er en deduktiv eller induktiv tilnærming. Hvilke spørsmål læreren stiller, og hvordan læreren fører timen vil peke på hvilken tilnærming hun ligger nærmest. For eksempel i undervisningen kunne jeg se at læreren ofte stilte spørsmål for å sjekke om elevene fulgte med og hun forklarte mye av hennes egne oppfatninger av diktet,

som pekte på at undervisningen var overføringsorientert. En viktig ting jeg observerte mens elevene jobbet i grupper, var at læreren ofte pratet med gruppene og deltok i stor grad i samtale. Samtalene handlet ikke om hva elevene hadde funnet ut, og deres meninger ble værende i bakgrunnen. Samtalene var mer preget av at læreren skulle finne ut om elevene forstod diktet riktig, og læreren kontrollerte om elevene hadde forstått innholdet «riktig».

På spørsmål om hva som skal til for at elevene engasjerer seg i møte med tekstarbeid, sier læreren at dialogen mellom elevene, og samarbeid virker til å fremme engasjement, som samsvarer med Guthrie og Wigfields modell (2000). I tillegg peker hun på at hun ikke må prate så mye, og vise at elevenes meninger er viktige og betyr noe. En annen ting hun peker på, er at som lærer må hun vise at hun ikke sitter med en fasit. Da vi bestemte at hun skulle fortelle elevene at hun ikke satt med en tolkningsfasit, opplevde hun det som litt utfordrende. Ikke så rart, kanskje, sett i lys av forskning som viser at det er krevende for lærere å endre tradisjonell undervisningspraksis mot en mer elevorientert undervisning (f.eks Nystrand, 2007).

Situasjoner som skaper engasjement

Dialog

Elev 1: La merke til handlingen. Det handlet om kjærlighet, og å vise kjærlighet for andre.

Lærer: Hvorfor vil du si det?

Elev 1: Mye om det å gi klemmer, hjelpe andre. Jeg vil sammenligne meg med bålet.

Lærer: Sammenligne seg selv med bålet, hva tenker dere andre da?

Elev 2: Personen stråler mye varme, akkurat som et bål. Vi får et bilde av at personen har mye energi, og at han passer på andre.

Lærer: Ser du for deg et bål, og hva et bål gjør?

Elev 3: Jeg ser heller for meg at personen har mange venner rundt seg.

Elev 4: Diktet kan vise at du kan hjelpe en annen i nød. Elever.

Situasjonen som utspiller seg er fra den timen læreren og jeg snakket om en alternativ undervisningsform (Jf. s. 27). Læreren var tydelig ovenfor elevene på at hun ikke satt med et fasitsvar. Av dette utdraget kan vi se hun åpner rommet for elevenes tolkninger – hun anerkjenner elevenes bidrag og hun hjelper dem videre ved å løfte frem elevenes egne tanker.

Samarbeid

Siden da er du med folk, og så hvis du ikke skjønner det kan du få hjelp, og så er det kun sosialt, og så kan de liksom komme med egne innspill, sånn som på dikt så er det ikke

alltid kun en betydning av det liksom. Eller folk har forskjellige betydninger, og meninger da. Elev.

Da elevene svarte på spørsmål om når undervisningen var kjekkest, svarte de i gruppearbeid. Alle elevene sa at de ikke likte å jobbe alene. En av hovedgrunnene til at de likte å jobbe sammen, var fordi de fikk høre andres innspill og meninger.

Læreren gir instruksjon om at elevene skal snakke sammen i grupper om diktet. De fleste elevene prater sammen, streker under i diktet og noterer i fellesskap. I flere grupper er det god dialog og diskusjon. Flere elever ser ut til å være mer våkne, interesserte og ivrige. (observasjonsnotat)

Når elevene skal jobbe sammen, opplever jeg det som at flere av elevene våkner litt til, de deltar muntlig og viser med kroppsspråket at de er interesserte, for eksempel ved å diskutere innholdet og markere i teksten ved eget initiativ (observasjonsnotat, 27.01.2020). På de fleste gruppene flytter diskusjonen lett av seg selv, og de prater om fagstoffet mens jeg lytter til samtalen.

Elev 1: Hva var bokstavrim igjen? Jeg trodde kanskje at «hender» og «er» var det?

Elev 2: Det er enderim, er det ikke? For det ender jo på det samme, gjør det ikke det?

Observasjonsnotat.

Når elevene diskuterer sammen, har de oppmerksomheten rettet mot den faglige substansen (jf. Nystrand & Gamoran, 1991). Hvis noen stiller spørsmål om virkemidler eller om diktet, så hjelper de hverandre. Når jeg lytter til samtalene virker det som om det er spredt hvem som kan hva, og derfor får alle på gruppen bidra med noe de kan (observasjonsnotat, 27.01.20).

Elevenes meninger i fokus

Flere av elevene virker til å engasjere seg mer og argumentere mer for egne meninger og synspunkter når læreren ikke har gått gjennom diktet på forhånd, eller «korrigerer» elevene når de har svart. (observasjonsnotat)

Observasjonsnotatet er hentet fra den timen jeg fikk være med å forme. Da elevene skulle jobbe sammen i grupper, opplevde jeg dem som giret og motiverte. Diskusjonene startet kjapt, og elevene virket deltakende og engasjerte i møte med arbeidsoppgaven ut ifra kroppsspråk, muntlig aktivitet og arbeidsinnsats.

Vi skal se på et dikt som ingen har valgt. Et dikt som jeg synes er godt, men det kan være litt vanskelig å forstå og å reflektere rundt det. Dere skal hjelpe meg, hvis vi er flere

hoder, kan vi slå sammen alle tankene og komme frem til noe annet i lag. Vi fyller hverandres tanker ut. Observasjonsnotat.

Læreren presenterte oppgaven for elevene på en måte som gjorde at de kunne forstå at deres meninger er viktige. Når hun trekker frem at elevene skal hjelpe henne, og at flere hoder sammen kan komme frem til en god tolkning i lag, viser hun også tydelig at hun ikke sitter med fasitsvaret.

Variasjon

Elev 1: Mhm, få gjort noe litt sånn forskjellig hver gang, og ikke det samme hele tiden.

Elev 2: Ja, litt variert. Elever.

Under intervjuet forteller elevene at en av de tingene som gjør undervisningen kjekkere og mer interessant, er hvis det er variasjon. En av elevene påpeker at det er veldig kjedelig å gjøre det samme hele tiden.

Drøfting av undertemaet «situasjoner som skaper engasjement»

Datamaterialet som var innsamlet viste at det var noen undervisningssituasjoner som gjorde at elevene deltok mer, var muntlig aktive og virket til å ha en positiv tilnærming til teksten. Under gruppesamtalene hvor elevene skulle prate om et dikt uten føringer, fløt den faglige diskusjonen godt på de fleste gruppene mens jeg lyttet. Da elevene diskuterte diktet hadde de fokuset og oppmerksomheten rettet mot det faglige innholdet (jf. Nystrand & Gamoran, 1991). Selv om elevene ikke hadde fått føringer for hva de skulle finne, eller hvordan de skulle diskutere diktet begynte de fleste elevene å diskutere innhold, tema og virkemidler. De fleste gruppene holdt seg innenfor temaet. Uten retningslinjer fra læreren stod elevene fritt til å definere samtalens utfall, formålet og fremgangsmåten. Elevenes mulighet for å styre samtalen selv kan skape et større engasjement i møte med teksten og arbeidsoppgaven (Gourvenec, 2017). Denne undervisningssituasjonen kan knyttes tett opp mot en deduktiv undervisningsstil, hvor læreren ga elevene et problem som de skulle løse selvstendig (jf. Andersen m.fl., 2018). Ved å sette problemet i forgrunnen kan læreren ha skapt en mer engasjerende situasjon for elevene, som gjenspeilet seg i elevenes deltakelse i form av muntlig aktivitet, kroppsspråket og for eksempel bruken av diktheftet. Elevenes selvstendige arbeid i gruppene kan ha bidratt til at nesten alle elevene deltok og kom med sine unike tolkninger og meninger (jf. Gourvenec, 2017).

Undervisningssituasjonene hvor elevene arbeidet i grupper virket til å påvirke elevenes holdninger og deltakelse. Engasjerte lesere er sosialt aktive i møte med tekst (jf. Guthrie & Wigfield, 2000), og i gruppesamtalene fikk elevene diskutere diktet. Alle elevene sa under

gruppeintervjuet at det var kjekkere å jobbe med arbeidsoppgaver sammen med andre elever, enn å jobbe individuelt. En av elevene påpekte også at det ikke finnes kun en betydning av et dikt, men at folk kan ha forskjellige meninger. Ungdomsskoleelever er spesielt opptatt av hva andre mener (jf. Guthrie & Wigfield, 2000), og da elevene pratet sammen om diktene fikk flere elever komme med sine tolkninger. Da elevene ikke hadde bestemte føringer for hva de skulle se etter i diktet, virket det som om flere av elevene deltok i diskusjonen. Samtalestrukturen var åpen, noe som kan være gunstig for å skape elevengasjement i møte med teksten (jf. Nystrand & Gamoran, 1991., Sønneland, 2019., Neil Mercer, 2008; Aslaug, F, Gourvenec, 2017).

Et dialogisk klasserom har ikke en felles oppfattelse, og har ikke harmoniserende eller egalitære dialoger ifølge Dysthe og Igland (2001). For at en dialog skal finne sted i et klasserom er det viktig at elevenes ideer og perspektiver blir aktivt lyttet til, og at læreren anerkjenner alle innspill. Gjennom dialogen kan elevenes meninger videreutvikles og endres (Dysthe og Igland, 2001). Eksempelet på en av dialogene som fant sted i klasserommet mens jeg observerte er hentet fra den timen vi la føringene sammen. I eksempelet kan man tydelig se at læreren viser elevene at hun ikke sitter med et fasisit svar, at hun lytter aktivt til elevenes meninger og at hun skaper en åpen dialog med elevene. Når elevene kommer med sine tolkninger og svarer på spørsmål korrigerer ikke læreren elevene, men hun anerkjenner elevenes bidrag og hjelper dem videre i deres egne tanker (jf. Nystrand & Gamoran, 1991., Sønneland, 2019., Alexander, 2008; Aslaug, F, Gourvenec, 2017). I tillegg legger hun spørsmålet over på de andre elevene, slik at også de kan delta aktivt i diskusjonen. Dialogen som fant sted i denne undervisningstimen var lang, og engasjementet viste seg i form av at elevene deltok muntlig aktivt i undervisningssituasjonen. Flere ulike elever rakte opp hånden og kom med sine refleksjoner og tolkninger. Klasserommet var åpent for uenigheter mellom elevene, noe som vises igjen i elevenes svar i diskusjonen (se eksempel). Dette gjør at elevene og læreren sammen kan utforske nye synsvinkler og tolkninger (jf. Dysthe & Igland, 2001; Dysthe, 1995). Underveis i samtalen hadde læreren fokus på å skape en dialog, og på elevenes deltakelse. Undervisningen kan defineres som risikofylt, og kan bidra til å skape et høyere elevengasjement (Sønneland, 2019).

Flere av elevene virket mer engasjerte i møte med teksten når læreren ikke hadde gått igjennom diktet felles i klassen. Engasjementet ga utrykk ved at elevene argumenterte mer for sine egne meninger og synspunkter, altså de deltok mer aktivt i samtalen. Elevenes innsats og viljen til å gjøre sitt aller beste kan ha blitt trigget av at elevenes forståelse var i fokus (jf. Guthrie & Wigfield, 2000). Da læreren fortalte at elevene skulle se på et nytt dikt, og at klassen skulle

komme frem til noen refleksjoner sammen, fremstod elevene som mer positivt innstilt til oppgaven. En av årsakene kan være at elevene følte at læreren var genuint interessert i deres meninger, en annen årsak kan være at elevene fikk motivasjon av den sosiale støtten i klasserommet, eller at læreren viste at hun ikke hadde en fasit (jf. Guthrie & Wigfield, 2000., Nystrand & Gamoran, 1991., Sønneland, 2019., Alexander, 2008; Aslaug, F, Gourvennec, 2017).

For å skape engasjement hos elevene i møte med tekstarbeid og i møte med dikt, kunne læreren ha gjennomført litterære samtaler i klasserommet. Ved å sitte sammen i grupper kan elevene utforske alle mulige tolkninger av diktene, og de kan oppleve et fellesskap. Noen av elevene kan være engstelige for å rekke opp hånden og gi et svar i plenum, og for disse elevene kan det være lettere å være del av en gruppe og komme med innspill. En litterær samtale er kjennetegnet av at den ikke søker en meningssannhet, men at en skal utforske alle mulige tolkninger og forståelser (Hennig, 2012). Elevenes engasjement i møte med tekstarbeid kan økes om de gjennom samtaler opplever at deres stemmer, erfaringer og synspunkter er viktige, blir hørt av andre og besvart. I den litterære samtalen er det viktig at læreren ikke gir elevene et rett-galt perspektiv, men at det er elevenes egen tekstopplevelse og tolkning som er i sentrum (Hennig, 2012). Gjennom litterære samtaler kan læreren legge til rette for dypere samtaler mellom elevene hvor elevene må utdype deres meninger, og det kan åpne for diskusjoner. Guthrie & Wigfield (2000) er blant noen forskere som også peker på at det er viktig med et åpent klasserom, hvor læreren lytter til elevenes meninger. Videre trekker de frem at elevenes indre motivasjon for å lese og lære er knyttet tett sammen med følelsen av sosial støtte i klasserommet. Gjennom litterære samtaler kan elevene få den sosiale støtten de trenger (Guthrie & Wigfield, 2000., Nystrand & Gamoran, 1991., Sønneland, 2019., Aslaug, F, Gourvennec, 2017).

Guthrie og Wigfield (2000) sier at elevenes meninger i fokus er viktig for å skape en engasjert leser. Læreren må sette elevenes forståelse i fokus, fremfor en riktig «fasit». De peker på at elevene hele tiden vil ha kontroll på egne omgivelser og egen læring, fremfor å bli manipulert av autoritære voksne. Dette er viktige prinsipper både for å skape dialog i klasserommet, og for at elevene skal samarbeide i grupper for eksempel gjennom en litterær samtale. Dermed vil jeg hevde at lærerens rolle er sentral for å skape engasjement i møte med tekstarbeid. Dysthe (2001) sier også at læreren må stille autentiske spørsmål, altså spørsmål hvor læreren ikke har et svar selv. I tillegg må læreren hele tiden vise og gi uttrykk for at han er oppriktig interessert i elevenes utsagn, og at deres tanker blir verdsatt.

Situasjoner som hemmer engasjement

Lukket undervisning

Monolog: 27min, 24min, 19min, 30min, 17min. (observasjonsnotat)

I løpet av de timene jeg har observert har jeg skrevet ned hvor mye tid som blir brukt hver time på monolog i undervisningen. Grunnen til at jeg valgte å ta med akkurat dette i analysen, var fordi at det var et av funnene som overrasket meg. Hver time består av 45 min, og hvis vi ser på tallene er det mange minutter som da går bort på at læreren prater. Dette bidrar til å skape en lukket undervisningsramme.

Jeg vil ha kontrollen, oversikten, og oppførsel og orden. Lærer.

I intervju med læreren sier hun tydelig at hun liker å ha kontroll, og at hun styrer klassen med jernhånd. Læreren uttrykker at klassen kan være krevende og utfordrende, og derfor er tydelige regler viktig. Tydelighet og konsekvenser kan skape trygghet hos elevene, og gi dem en slags støtte. Elevene vet hva læreren forventer, og undervisningsrammene er forutsigbare. Intensjonen hos læreren er svært god, og i noen sammenhenger, for noen elever kan det skape respekt og innby til en faglig tillit. Når jeg observerer får jeg også et inntrykk av at læreren bruker mye tid på å forsikre seg om at elevene har fått med seg innholdet i diktene. Jeg får et bilde av at en «riktig fasit» står sentralt, og at læreren vil sørge for at elevene får tilgang til denne.

Læreren begynner med å fortelle om hva diktet de skal ha om handler om. Lærer forteller mye før hun spør elevene om spørsmål som «Hva er angst» og «hva er depresjon». Når elevene svarer fortsetter læreren med å utdype hennes egne tanker og holdninger til diktet. (observasjonsnotat)

I de fleste timene jeg observerte gikk eksempelet over igjen. Læreren fortalte og pratet om innholdet slik hun forstod det. Da læreren stilte elevene spørsmål hadde hun gjerne allerede sett for seg et korrekt svar, som hun var på jakt etter. Ofte gikk arbeidet med diktene ut på at læreren selv utdypet svarene fra elevene i retning av en bestemt tolkning.

IRE-struktur

Lærer stiller spørsmål for å sjekke om elevene har fulgt med på videoen. «Så vi styggen på ryggen i videoen?»». (observasjonsnotat)

Ved å se på hele datamaterialet legger jeg merke til at læreren ofte stiller spørsmål til elevene for å sjekke om de følger med. Spørsmålene som stilles er spørsmål vi forbinder med IRE-struktur (Nystrand & Garmoran, 1991).

Drøfting av undertemaet «situasjoner som hemmer engasjement»

Flere norske klasseroms forskere har gjennomført studier for å se på opplæring i, og bruk av muntlige ferdigheter i undervisningen. Disse studiene viser et tydelig mønster, hvor alle aktiviteter som er igangsatt av læreren domineres av instruksjon for elevene, spørsmål og svar, og deretter individuell hjelp (Nordgren, 2016; Bjørnstad, 2014; Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012; Svenkerud m.fl., 2012; Svenkerud, 2014). Studien fremhever også at læreren sjeldent bruker potensialet som ligger i elevenes meninger og ytringer. Dermed fremstår læreren som personen som har svaret, og dermed også det autoritative ordet. Meningene i diktene, språket og kunnskapen som elevene skal lære er dermed forutbestemt og statisk. Nordgren (2016) trekker frem at studier viser at læringsutbyttet som eleven får er proporsjonalt med muligheten for å bidra i samtalen, og deres innflytelse (Nordgren, 2016; Bjørnstad, 2014; Nystrand, 1997; Svenkerud m.fl., 2012). Undervisningen i observasjonsperioden var dominert av instruksjon for elevene, og monolog hvor læreren instruerte. Læreren fremstod ofte som den som hadde svaret. Når undervisningen foregikk på denne måte kunne kroppsspråket tolkes som at elevene var umotiverte og uengasjerte. Elevene var ofte tomme i blikket, de finklet med andre gjenstander, sendte hverandre blikk eller lagte grimaser inn i iPad skjjermer. En gang hadde læreren en forelesning over et lenger tidsspenn, og da observerte jeg at de fleste elevene virket uengasjerte eller «off-task» (Nystrand & Gamoran, 1991, s.262). Selv om læreren stiller spørsmål underveis til elevene i løpet av forelesningen, er samtalen preget av en IRE-struktur.

Ut ifra mine analyser fremstår situasjoner i klasserommet som var preget av tradisjonelle spørsmål – svar – evaluering sekvenser som uengasjerende for elevene. Elevenes atferd når de la hodet frem på pulten, kastet på blyanter eller virket tomme i blikket ble tolket av meg som tegn på manglende engasjement. I tillegg til at elevene virket lite engasjerte i forhold til kroppsspråket, var det lite muntlig aktivitet og respons på spørsmål. Da læreren stilte et spørsmål i klassen, var det ofte bare 1 elev og ofte den samme eleven som rakk opp hånden for å svare. Det er viktig å merke seg at elevenes mangel på muntlig deltakelse ikke trenger å skyldes at engasjementet var lavt. Mangelen på deltakelse kan skyldes at elevene er usikre på svaret, redde for å svare feil, de vil ha friminutt eller at de er trøtte. En annen årsak kan være at elevene ikke opplevde at deres svar ble verdsatt, hørt eller fulgt opp.

Caser

De to elevene er helt forskjellige ved at den ene melder seg helt ut av undervisningen ved å legge seg frem på pulten, ligger rolig og stirrer tomt ut i luften. Den andre eleven

sitter ofte og synger, fikler med headsettet, forstyrrer medelever og prater om andre ting enn oppgaven. (observasjonsnotat)

Gjennom observasjonen dannet jeg meg et bilde av de to elevene, og hvor forskjellige de to elevene er. En av elevene meldte seg ofte ut av undervisningen ved å legge seg frem på pulten, ikke delta i gruppesamtaler og ved å ikke gjøre oppgaver eller svare på spørsmål. Den andre eleven forstyrret ofte de andre elevene med å synge, kommentere, snakke om andre ting på gruppearbeid og han utagerte i klasserommet. Videre skal jeg skrive frem ulike situasjoner og kontekster der jeg ser etter uttrykk for engasjement (jf. Nystrand & Gamoran, 1991., Guthrie & Wigfield, 2000).

Situasjoner som skaper engasjement

Elev 1 starter godt med å samarbeide med gruppen sin, han virker interessert og sier at diktet viser forskjeller mellom landene. Deretter forteller han om en egen opplevelse av lårhøne. Videre spør han de andre på gruppen om hvordan de mener at diktet er bygget opp. (observasjonsnotat).

Når læreren deler elevene inn i grupper, og de skal diskutere teksten deltar eleven aktivt i samtalen. Han trekker personlige erfaringer inn i tolkningen av diktet, og han har en kroppsholdning som viser at han er interessert i det som står skrevet for eksempel ved at han bøyer seg fremover, bruker hendene for å illustrere og peker på diktheftet. Eleven snakker ikke kun om fotball, slik han har gjort de andre tilfellene jeg har observert, men han snakker også med de andre elevene på gruppen om oppbygning og virkemiddel.

Elevene skal i grupper finne noe ved diktet som de legger merke til. Elev 1 deltar i samtalen, han prater sammen med de to andre på gruppen om diktet og han er muntlig aktiv. Elev 1 spør de andre på gruppen hvordan oppbygningen er. (observasjonsnotat).

De to uengasjerte elevene oppførte seg ganske ulikt i forbindelse med gruppearbeid. En av elevene deltok mer sosialt og i det faglige arbeidet om han fikk sitte sammen med andre elever å prate om teksten, mens den andre eleven fremstod likegyldig til undervisningen.

Når læreren stiller spørsmål angående assosiasjoner som virkemidler, og hva elevene assosierer med vinter, rekker elev 2 opp hånden og sier «snø». (observasjon)

Elevene virket ofte fraværende i situasjoner hvor læreren pratet, eller da læreren stilte elevene spørsmål. I noen tilfeller deltok de mer i arbeidet, for eksempel da læreren stilte spørsmål om elevenes assosiasjoner eller tanker til teksten.

Drøfting «Caser - situasjoner som skaper engasjement»

Læreren forteller at den ene eleven er enormt interessert i fotball, han spiller fotball selv og ser mye på sporten på TV. Da elevene fikk diktet «Norge – Brasil» var det som om denne eleven våknet. Fra læreren satte på videoen av høydepunktene i fotballkampen mellom Norge og Brasil, frem til oppsummeringen var eleven interessert og han deltok i undervisningen. Dette ga uttrykk gjennom elevenes kroppsspråk da han rettet seg mer opp i ryggen, blikket fulgte skjermen og læreren, og han var muntlig aktiv. Jeg oppfattet eleven som tilstede i øyeblikket og som energisk, entusiastisk og inspirert. Min oppfatning av situasjonen var at det oppstod et engasjement i møte med denne bestemte teksten (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Da elevene skulle diskutere diktet i grupper, bidro eleven aktivt med egne erfaringer. Dette kan forstås i lys av Guthrie og Wigfields modell som sier at motivasjon for tekstarbeid kan skapes gjennom virkelighetsnære møter med tekst (2000, s. 413). Nysgjerrigheten og oppmerksomheten hos eleven ble vekket, og han diskuterte diktet med de andre elevene på gruppen. Eleven deltok også muntlig aktivt da læreren stilte spørsmål. En slik måte å involvere seg i det faglige arbeidet på, kan vi med Nystrand og Gamoran forstå som *substansielt engasjement* (1991).

Guthrie & Wigfield (2000) trekker frem at hvis elever møter temaer i tekster som de mener er kjekke og innbydende, vil de sannsynligvis bruke mer krefter og rette mer oppmerksomhet mot lesingen. I situasjonen hvor eleven fikk et dikt om fotball la han ned mer krefter i arbeidet med teksten, og han rettet mer oppmerksomhet mot læringssituasjonen. En av årsakene kan være at læreren klarte å gjøre undervisningssituasjonen relevant for eleven (Solheim, 2014). Ut ifra de reaksjonene og holdningene eleven viste denne timen, kan vi trekke forbindelser til at leseengasjementet oppstod i møte med denne teksten (Wigfield & Tonks, 2004).

I løpet av observasjonstiden fikk jeg et inntrykk av at den ene eleven ofte deltok mer i det faglige arbeidet når elevene arbeidet i grupper. Hvis læreren hadde gjennomgang og monolog falt ofte disse to elevene lett av, de var ikke deltakende i undervisningssituasjonen. Når elevene skal arbeide i grupper deltar den ene eleven, han kommer med innspill og deltar i arbeidet. Dette kan knyttes til det Guthrie og Wigfield (2000) sier om at elevene engasjerer seg mer om de får være sosialt aktive i møte med tekst. Ungdomsskoleelever er opptatt av hva andre mener, og å snakke sammen om tekstene, kan gi rom for engasjerende situasjoner. Læreren utnyttet potensialet i dialog, som kan ha bidratt til å øke elevens engasjement i møte med teksten (Guthrie & Wigfield, 2000).

Hvilken type spørsmål læreren stilte, påvirket elevenes muntlige deltakelse. Da læreren stilte spørsmål som «hva er budskapet?», rakk ikke noen av disse elevene opp hånden. Derimot deltok

disse to elevene ofte muntlig aktivt om de fikk spørsmål om egne assosiasjoner eller tanker. Et eksempel er da læreren spurte «hva assosierer dere med vinter?», den ene eleven rakte opp hånden og svarte «snø». Nystrand & Gamoran (1991) peker på at læreren kan øke elevenes engasjement ved å stille elevene spørsmål som ikke har et fasitsvar, som for eksempel spørsmål om elevenes tanker og assosiasjoner (Nystrand & Gamoran, 1991). Siden denne eleven svært sjeldent deltok i undervisningen, og dermed defineres som off-task (Nystrand & Gamoran, 1991), var dette en hendelse jeg merket meg.

Situasjoner som hemmer engasjement

I starten av monologen virker elev 1 til å være engasjert, han følger med selv om han fikler med andre gjenstander. Etter hvert som monologen strekker seg utover i tid legger eleven hodet helt ned på pulten, og han lukker øynene. (observasjonsnotat)

I analysen er det viktig å få frem at elevene har oppmerksomheten rettet mot læreren og det hun sier i starten av timen, også mot aktiviteter der læreren viser film og kommenterer. Det er først når instruksjonen og monologen strekker seg over lengre tid, at elevenes oppmerksomhet ser ut til å avta. Ofte starter det med at elevene fikler med andre gjenstander, blir tomme i blikket og noen få elever legger hodet i hendene og lukker øynene eller legger hodet frem på pulten. Mot slutten av økten, retter de oppmerksomheten mot iPaden og lytter til musikk.

Elev 1 sitter og hører på musikk, bytter sang mens læreren prater. Han prater også med medelever innimellom. Elev 1 tar i begge øreproppene —> melder seg helt ut? Tar hendene i hodet, lukker øynene, holder hendene foran ansiktet – OFFTASK? (observasjonsnotat)

Lignende notater har jeg gjort meg underveis i observasjonsperioden. Flere steder skriver jeg at eleven hører på musikk, prater med medelever og legger seg ned på pulten mens læreren prater. Dette er et eksempel, og det er ikke den eneste timen det skjer.

I slutten av timen skal elevene danne grupper på 3 og 3 som skal samarbeide med et dikt som de skal tolke og forstå. Elev 2 melder seg helt ut av samtalen og han kommer ikke med en eneste kommentar. Eleven har et fjernt blick, han noterer ikke noe, han deltar ikke i samtalen og han sitter bare og slår i pulten. Off-task? (observasjonsnotat)

Eleven virker ikke til å reagere på at han sitter i en samtale. De andre elevene på gruppen prater om diktet, om innholdet og virkemidler. Selv sitter eleven og dunker i bordet med hånden, og han stirrer tomt foran seg. Gjennom hele samtalen sier han ikke et eneste ord.

Elevene skal så snakke om diktet slik de sitter, de skal skrive ned noen ting de legger merke til. Elev 2 ligger med hodet på pulten, han melder seg helt ut og deltar ikke i samtalen. (observasjonsnotat)

En annen gruppesamtale hvor eleven ikke sier et eneste ord. Hele samtalen ligger han på pulten, og de andre elevene på gruppen må prate frem og tilbake over hodet på han. Eleven viser ikke noen tegn til at han følger med, og han endrer ikke en mine i løpet av hele samtalen.

Elevene skal skrive av boken, de skal skrive ned en rute med kjennetegn ved dikt og virkemidler. Elev 1 bruker svært lang tid på å finne frem iPad. Han vandrer i klasserommet, prater med andre elever og forstyrrer undervisningen. Han begynner ikke på oppgaven, men prater med sidemannen. (observasjonsnotat)

Oppgaven elevene får er enkel, de skal skrive av det som står i læreboken. Elevene trenger ikke å tenke, de trenger ikke å jobbe noe særlig for å få til oppgaven. Selv om oppgaven er enkel, gjennomfører ikke de to elevene oppgaven. I stedet sitter de og holder på med andre ting, eller forstyrrer medelevene i klasserommet.

Drøfting av «Caser – situasjoner som hemmer engasjement»

Etter å ha sortert datamaterialet og fått en bedre oversikt så jeg at det var noen tilfeller hvor de to uengasjerte elevene ikke deltok i klasseromsundervisningen. I disse tilfellene kan elevene defineres som «off-task» (jf. Nystrand & Gamoran, 1991, s.262), fordi de ikke deltok i den faglige situasjonen. Ved tradisjonell tavleundervisning og monolog oppfattet jeg begge elevene som lite deltakende. Andre elever i klassen noterte ofte ned det læreren sa, men disse to elevene fant aldri frem skrivesaker. I starten av timen hadde elevene oppmerksomheten rettet mot læreren og undervisningen, men etter hvert som instruksjonen og monologen strakk seg utover i tid la elevene seg frem på pulten, tok i ørepropper og hørte på musikk eller de la ansiktet i hendene og lukket øynene. Elevene meldte seg ut av den faglige situasjonen (Nystrand & Gamoran, 1991).

En av elevene forstyrret ofte undervisningen når læreren pratet. Han pratet med elevene som satt ved siden av han, airdroper dokumenter til andre elever på iPaden eller han kommenterte det læreren sa. Guthrie & Wigfield (2000) peker på at umotiverte elever ofte forstyrrer undervisningen, og at læreren ofte velger en undervisningsstil preget av kontroll om hun har tydelig umotiverte elever i klassen (Guthrie & Wigfield, 2000, s.411). Tavleundervisning og monolog kan defineres som en forutsigbar og risiko-fri undervisningstilnærming (jf. Biesta, 2013). Elevene satt rolig som passive mottakere av informasjon, og de to elevene virket ikke

deltakende eller interesserte. En forklaring kan være at undervisningen ikke la til rette for å skape engasjement, da elevene ikke fikk utnyttet sine egne ressurser (Sønneland, 2019).

Alle elever er unike, og tilegner seg kunnskap på ulike måter (Andersen m.fl., 2018). Selv om de to uengasjerte elevene virket lite interesserte og deltagende under tavleundervisning og monolog, er det viktig å huske de andre elevene. Flere elever noterte opp virkemidler, budskap og sjangertrekk som læreren pekte på i de ulike diktene. For noen elever kan det være lettere å tilegne seg kunnskap gjennom instruksjon. Solheim (2014) sier at leseren krever kunnskap om hvordan han skal lese. Noen elever kan synes at dikt er en vanskelig sjanger, og gjennom lærerens grundige gjennomgang og instruksjon kan elevene lære hvordan de skal analysere et dikt.

De to uengasjerte elevene var veldig forskjellige. Spesielt en av elevene virket «off-task» (Nystrand & Gamoran, 1991) i møte med flere ulike undervisningssituasjoner, ulike tekster og ulike oppgaveformer. I intervju fortalte denne eleven at han syntes det var kjedeligst å jobbe alene med oppgaver, men at han likte å samarbeide med andre i grupper. Da elevene skulle arbeide i grupper meldte han seg alltid ut av samtalen, han deltok ikke i lærings situasjonen. I løpet av alle gruppesamtalene kom han ikke med et eneste innspill, og han la ofte hodet ned på pulten og lukket øynene. De elevene han var på gruppe med pratet over hodet på han, og snakket ikke til han. Læreren fortalte at hun har fått et inntrykk av at eleven liker å være en del av et fellesskap, selv om han ikke deltar i gruppesamtalene. Kanskje eleven føler seg mer deltagende og som en del av et fellesskap under gruppearbeid, selv om han melder seg ut av samtalen?

I undervisningssituasjoner hvor elevene skal jobbe med oppgaver en og en, deltar de minimalt i det faglige arbeidet. Et eksempel er når elevene skal skrive av en rute med kjennetegn på dikt og virkemidler fra læringsboken. Den ene eleven vandrer rundt i klasserommet, prater med andre elever og forstyrrer arbeidsroen. Den andre eleven legger hodet ned på pulten, uten å begynne på oppgaven. Elevene fikk 20 minutter på oppgaven, men i løpet av denne tiden får ingen av disse to elevene skrevet av noe. På forhånd har læreren valgt ut hva elevene skal lære, og på hvilken måte de skal tilegne seg stoffet. Undervisningstilnærmingen kan minne om en mer deduktiv rettet tilnærming (Andersen m.fl., 2018), som kan bli lite interessant og motiverende for elevene. Om eleven hadde møtt mer adekvate problemer, eller en tekst som heller byr på litt motstand kunne oppgaven vært mer engasjerende (Gourvenec, 2017., Sønneland, 2019).

OPPSUMMERING

Mens jeg samlet inn materialet observerte jeg undervisningen i en 9.klasse da de hadde om lyrikk. Under observasjonen fokuserte jeg på alle elevene i klasserommet, og tok generelle notater. I tillegg fulgte jeg ekstra nøye med på to av elevene, som læreren hadde pekt ut som uengasjerte lesere. Noen av funnene beskriver situasjoner hvor elevene generelt er deltakende og muntlig aktive, mens noen av funnene beskriver situasjoner hvor de uengasjerte elevene er særlig interesserte i arbeidsoppgaven og deltar aktivt i den faglige situasjonen.

Videre vil jeg oppsummere og trekke frem noen vilkår som var tilstede da elevene engasjerte seg i tekstarbeid, og jeg vil peke på noen vilkår som var tilstede når elevene ikke engasjerte seg i tekstarbeid. For å kunne skrive frem flest mulig vilkår, vil jeg ta utgangspunkt i hele datamaterialet. Jeg antar at om ingen elever deltar i det faglige tekstarbeidet, er det stor sannsynlighet for at de uengasjerte leserne heller ikke gjør det (Flyvbjerg, 2006). Samtidig er det viktig å huske på at ingen elever er like, og ingen av elevene lærer på akkurat samme måte (Andersen, m.fl., 2018).

En av de mest fremtredende situasjonene hvor en av elevene som var definert som en uengasjert leser virkelig engasjerte seg, var når han møtte en *virkelighetsnær tekst*. En virkelighetsnær tekst kan innebære at leseren oppfatter temaet som relevant, eller at innholdet oppfattes som viktig (jf. Guthrie & Wigfield, 2000, s. 413). Læreren fortalte at fotball var en stor interesse hos eleven, og teksten «Norge – Brasil» gjorde at han kunne knytte personlige erfaringer til innholdet. Innholdet i teksten virket viktig for han, og ut ifra mine tolkninger av situasjonen skapte det interesse og nysgjerrighet.

En annen situasjon hvor en av de uengasjerte leserne deltok aktivt i det faglige arbeidet var under *samarbeid*, organisert som gruppesamtaler. Eleven pratet med de andre på gruppen om hva han hadde lest, og hvordan han forstod innholdet i de ulike diktene. I situasjoner hvor elevene skulle samarbeide om, og diskutere tekster, tolket jeg elevenes handlinger som at han engasjerte seg i tekstarbeidet. Han kom med faglige innspill og observasjoner, kroppsspråket endret seg og han hadde en annen holdning. Selv om eleven som regel deltok aktivt i gruppesamtalene, var det en hendelse i løpet av observasjonstiden hvor han ikke deltok. Eleven meldte seg helt ut av samtalen ved å høre på musikk og være på iPaden. Dette kan blant annet skyldes at han var trøtt, hadde en dårlig dag, eller at det hadde skjedd noe personlig som var utfordrende.

Elevenes muntlige deltakelse ble påvirket av hvilken type spørsmål læreren stilte. Da læreren for eksempel stilte spørsmål om hvilke virkemidler som fantes i teksten, rakk ikke de to elevene opp hånden. Kanskje fordi et slikt spørsmål har en fasit? Om læreren derimot stilte spørsmål om for eksempel hva elevene forbandt med ordet «vinter», rakk begge elevene opp hånden for å svare. Et slikt spørsmål har ikke et fasit svar, men det er et *autentisk spørsmål* hvor læreren selv ikke har et korrekt svar. Vilklårene som ble skrevet frem fra materialet knyttet til de to uengasjerte elevene var:

- *Virkelighetsnære møter med tekst*
- *Samarbeid*
- *Autentiske spørsmål*

Ved å se på hele datamaterialet skrev jeg frem noen vilkår som var tilstede når flere av elevene engasjerte seg i møte med tekstarbeid. Da elevene var aktive i form av selvstendig arbeid med dikt, gruppesamtaler eller dialog i klasserommet oppfattet jeg elevene som mer deltakende og interesserte i det faglige arbeidet. Den muntlige deltakelsen i diskusjoner økte når elevenes meninger ble satt i forgrunnen. I de situasjonene hvor læreren utfordret elevene med ulike problemstillinger og oppfølgingsspørsmål til elevenes egen respons, tolket jeg det som at elevene ble mer deltakende og muntlig aktive. Læreren satte *elevenes opplevelser og meninger i sentrum*, og elevenes engasjement viste seg i form av muntlig deltakelse, kroppsspråk og holdninger i møte med teksten. I disse situasjonene oppfattet jeg det slik at elevene var *aktivt deltakende i kunnskapsproduksjonen*.

En *induktiv undervisningstilnærming* virket til å skape økt interesse hos elevene. For eksempel i undervisningssituasjonen da elevene fikk et helt nytt dikt som de skulle angripe selv, og finne ut hva som var spesielt med diktet på egenhånd. Læreren ga elevene en åpen problemstilling, hvor de selv måtte finne ut av noe gjennom å utforske teksten aktivt og selvstendig. Elevene virket mer motiverte for å arbeide med diktet noe de viste gjennom arbeidsinnsats, holdning og kroppsspråk. Dette punktet henger tett sammen med en *åpen undervisningsstil*. I situasjoner hvor de ikke fikk spesifikke oppgaver, eller det var strenge undervisningsrammer virket elevene mer interesserte, deltakende og mer mottakelige for arbeidsoppgaven. I tillegg virket elevene mer motiverte når de fikk velge arbeidsgrupper selv, det gjorde noe med elevene og de fikk en mer positiv holdning til oppgaven. For å skape disse situasjonene kreves det gjerne en åpen undervisningsstil.

I situasjoner hvor det oppstod en felles *dialog* i klasserommet eller i gruppene var elevene mer muntlig aktive og deltakende. Disse situasjonene oppstod da læreren lyttet aktivt til elevenes meninger, utfordret elevene til egen refleksjon og når hun la til side sin faglige autoritet. Vilklårene som ble skrevet frem fra hele materialet var:

- *Elevens opplevelse og meninger i sentrum*
- *Elevene er aktivt deltakende i kunnskapsproduksjon*
- *Induktiv undervisningstilnærming*
- *Åpen undervisningsstil*
- *Dialog*

I arbeidet med analysen ble det tydelig at det var noen situasjoner og noen vilkår som gjorde at elevene ikke engasjerte seg i møte med tekstarbeidet. Ut ifra mine tolkninger virket det som om læreren av og til hadde en konstruert mening om et dikt, som skulle overføres inn i elevenes hode. Noen av elevene virket da lite deltakende i form av kroppsspråk, de fiklet med gjenstander, deltok ikke muntlig aktivt og de gjorde andre ting. Elevene ble passive mottakere av mening, og det virket som om de ble passive i leseprosessen. Dette kan knyttes opp mot «*The transmission model*» (jf. Schraw & Bruning, s.281). Samtidig kan lærerens grundige gjennomgang være nyttig og ønsket av noen elever. Gjennomgangen kan skape en trygghet hos elevene, at de forstår innholdet og det kan hjelpe elevene når de senere skal analysere et dikt og levere inn en oppgave. I tillegg kan det hjelpe de svake elevene som gjerne ikke er like selvstendige i et analysearbeid.

I noen situasjoner som for eksempel under gjennomgangen av et dikt, hadde læreren av og til stort fokus på en «*riktig fasit*». Ut ifra mine observasjoner virket det som om læreren noen ganger hadde sin egen tolkning og forståelse i forgrunnen. I disse tilfellene lyttet hun ikke aktivt til elevenes meninger og utsagn, men veiledet og styrte elevene inn på hennes forståelse av innholdet. Da oppfattet jeg undervisningen som lukket og kontrollert med fokus på den «*riktige fasiten*». I disse undervisningssituasjonene virket elevene mer fraværende, lite interesserte, mindre deltakende og de deltok lite muntlig aktivt. Jeg tror at lærerens intensjoner er gode, og at hun ønsker at elevene skal få med seg det som er mulig. Et dikt kan tolkes på mange ulike måter, men ofte har man en egen forståelse. De elevene som er usikre og som ikke klarer å lage sin egen forståelse i møte med diktet, kan dra nytte av at læreren kommer med «*en fasit*».

I mine tolkninger fant jeg at undervisningen ofte var preget av *monolog* og *IRE-struktur* når elevene meldte seg ut og virket lite interesserte. Fokuset var rettet mot instruksjon – spørsmål

– evaluering, og undervisningen kan beskrives som *risikofri* (Jf. Biesta, 2013). I tillegg virket det som at en *deduktiv tilnæringsundervisning* gjorde at elevenes interesse og deltakelse sank. I noen situasjoner virket det som om læreren allerede hadde bestemt hva elevene skulle lære, og hadde en bestemt mening om på hvilken måte. Dette gjenspeilet seg også i gruppesamtaler i form av at læreren stilte elevene spørsmål og fulgte gruppene tett opp. Elevene virket mer passive og mindre deltakende. Vilåårene/situasjonene hvor elevene virket å engasjere seg mindre:

- «*The transmission model*»
- «*Riktig-fasit*» fokus
- *Monolog/IRE-struktur*
- *Risikofri undervisning*
- *Deduktiv tilnæringsmåte*

RELIABILITET OG VALIDITET

Reliabilitet

Reliabilitet innebærer å vurdere forskningens pålitelighet. En kritisk vurdering av prosjektet viser om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Kvalitative forskningsprosjekt må vurderes med hensyn til troverdighet (Thagaard, 2018, s.187). I denne studien har jeg observert en lærer og en klasse over en kort periode. Gjennom observasjonen og intervjuene har jeg utviklet og konstruert en forståelse i møte med informantene. Ved å bruke metodetriangulering kan det være lettere å avdekke ulike dimensjoner ved det samme fenomenet, og det kan styrke resultatenes troverdighet. Gjennom observasjonen får jeg et direkte innblikk over situasjoner hvor elevene engasjerer seg i møte med tekstarbeid, og gjennom intervjuet kan informantene selv komme med egne tanker og innspill.

Studien er preget av nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og nærheten som oppstår til informantene kan være vanskelig. Mitt kjennskap til læreren, skolen og elevene kan påvirke den analytiske fortolkningen, og gjøre det vanskelig å forholde seg objektivt. Elevene kan forholde og oppføre seg annerledes når jeg er tilstede i klasserommet, spesielt siden de kjenner meg som lærer på skolen. På en annen side kan kjennskapet skape trygghet og åpenhet hos elevene.

Under intervjuet fortalte den ene eleven at en av de tingene som gjør undervisningen kjekkere og mer interessant, er hvis det er variasjon. En annen elev påpekte at det var veldig kjedelig å gjøre det samme hele tiden. Elevene viste engasjement i møte med undervisningssituasjonen

hvor de ikke fikk føringer for hvordan de skulle jobbe med diktet. Dette var timen hvor læreren og jeg la føringer sammen, og elevene møtte en annen type åpen didaktisk innramming. At elevene plutselig gjorde noe annet enn de pleier, kan ha vært engasjerende og dermed påvirket observasjonene og tolkningene den undervisningstimen.

Arbeidet med studien er preget av min egen forskningsinteresse og min egen bias, som vil farge alle delene av studien, fra teori til analyse. En annen forsker med et annet synspunkt og andre overbevisninger, ville kunne funnet noe annet og tolket elevenes væremåte på en annen måte. For eksempel kunne elevenes ro og stillhet tolkes som et uttrykk for trygghet, og deres iherdige arbeid kunne tolkes som proseduralt engasjement. Min forskningsinteresse gjør at objektiviteten svekkes. For å sikre studiens reliabilitet har jeg gjort rede for det som er primærdata. Utsagn og observasjonsnotater blir vist i analysen uten mine fortolkninger.

I metodekapittelet er det grundig beskrevet hvordan datamaterialet er samlet inn. Ved å bruke en tematisk analyse for å analysere datamaterialet, blir det gjort rede for utviklingen av dataen og tolkningene i forskningsprosessen. Disse grundige beskrivelsene er ment til å sikre kvaliteten til forskningen.

Validitet

I kvalitative studier er validitet knyttet til forskningens resultater, altså tolkningene til forskeren og om de er gyldige (Thagaard, 2018, s. 189). I denne studien har jeg prøv å sikre oppgavens validitet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet. Modellen til Guthrie og Wigfield (2000) er sentral, og beskriver det teoretiske ståstedet for analysen. I analysedelen er det grundig beskrevet hvordan tolkningene kan begrunnes i teori, og hvordan jeg har kommet frem til konklusjonene og tolkningene jeg har gjort underveis.

Målet med oppgaven var å skrive frem noen vilkår som er tilstede når uengasjerte lesere engasjerer seg i tekstarbeid. Analysen og tolkningene representerer dette komplekse fenomenet. Alle klasser er ulike, alle elever er ulike, alle lærere er ulike og en kan stille spørsmål ved om de tolkningene som dataen representerer er gyldige ovenfor andre situasjoner. Er de tolkningene som er skrevet frem ut ifra materialet gyldig i forhold til virkeligheten? For å sikre at resultatene er valide har analyseprosessen blitt gjennomgått med et kritisk blikk.

Alle elevene fikk utdelt et informasjonsskriv som forklarer hva studiens mål er, og hva jeg skal se etter. Dette kan påvirke elevenes holdninger og atferd, og gjøre at de oppfører seg annerledes enn om jeg ikke hadde vært i klasserommet. En kan også stille seg spørsmål ved om elevene og læreren vil være helt oppriktige i intervjusituasjonen. En ulempe kan være at de konstruerer

svar etter hva de tror at jeg ønsker å høre. Det er ikke sikkert at jeg får informantenes oppriktige mening, noe som kan påvirke resultatenes validitet.

I analysen var det et avvikende eksempel hvor den ene uengasjerte eleven ikke deltok eller engasjerte seg i gruppesamtaler. I stedet meldte han seg ut og var «off-task» i møte med arbeidsoppgaven. I analysen og drøftingen blir denne situasjonen problematisert og drøftet. Det blir gjort en analyse av det avvikende tilfellet, og det rettes oppmerksomhet mot denne situasjonen hvor de generelle tendensene i materialet ikke gjelder eller stemmer overens med teori.

ETISKE BETRAKTELSER

I forbindelse med studien oppstod det noen etiske utfordringer. Materialet ble samlet inn på min egen arbeidsplass, hvor jeg selv er den del av skolens kultur. Normene, verdiene og de ansatte kjenner jeg godt fra før. Dette kan gjøre meg blind for noen av faktorene som en utenforstående gjerne ville lagt merke til.

Elevene jeg observerte kjenner jeg ikke og jeg har aldri undervist dem i et fast fag, men de kjenner meg som lærer på skolen og som vikar. Det kan skape utfordringer for eksempel ved at elevene ikke lar en helt fri samtale finne sted, eller det kan legge føringer for hvordan de svarer i gruppeintervjuet. En annen faktor som kan skape etiske utfordringer er mitt kjennskap til læreren som jeg observerte og intervjuet. Læreren har vært min praksislærer to år på rad, vi har drevet med idrett sammen og jeg kjenner datteren hennes. Disse forholdene kan gjøre det vanskelig for meg å holde meg objektiv, og det var utfordrende da jeg skulle skrive analyse- og drøftedelen. Innlevelse og fortolkning av materialet er en del av forskningsprosessen, og mitt personlige ståsted og faglige tilnærming kan påvirke tolkningene av funnene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 10). En av mine oppgaver som forsker er å legge til side disse relasjonene og stille meg så objektiv som mulig ovenfor det datamaterialet jeg har samlet inn. I dialog med veileder har vi diskutert materialet, enkelte observasjoner og tolkninger. NESH sine retningslinjer peker også på viktigheten av å redegjøre og reflektere over hvordan egne holdninger, verdier og personlige relasjoner kan påvirke valg av tolkninger, datakilder og tema (2016, s. 10).

Til tross for en hektisk arbeidshverdag åpnet læreren klasserommet, lot meg observere undervisningen, delte ut- og samlet inn samtykkeskjemaer og tok seg tid til å delta på intervju. For læreren kan det være en ubehagelig og uvant situasjon at en annen skal komme inn å observere undervisningen. Læreren var modig når hun lot meg komme å se på alt hun og klassen

gjorde med et forskerblikk. For den som skal forskes på kan situasjonen oppleves vanskelig. Læreren sa selv at hun er mye mer bevisst på hva hun gjør, og hvordan hun gjør det når det er andre i rommet. I en allerede hektisk hverdag kan observasjonen bli en ekstra belastning, hvor læreren føler at hun må fokusere og prestere mer. Da læreren skulle ta en ekstra risiko kan hun ha opplevd det som ekstra utfordrende og uvant. I ytterste konsekvens kan hun ha følt seg presset til å delta i studien, eller til å gjennomføre en undervisningstime med ekstra risiko. Læreren ble sykemeldt i slutten av observasjonsperioden, og det kan være at hun underveis i observasjonstiden har båret preg av dette, og at arbeidshverdagen har vært ekstra belastende.

Selv om mitt kjennskap til skolen, læreren og elevene kan skape etiske utfordringer, kan disse kjennskapene også skape positive fordeler. Ved å samle inn materiale på egen arbeidsplass er jeg som forsker trygg på omgivelsene som kan skape en ro når jeg skal gjennomføre observasjonen og intervjuene. Siden jeg kjenner læreren som jeg observerer har jeg hatt mulighet for å ha en tett dialog i forkant-, underveis-, og etter prosessen med å samle inn materiale. Når jeg kom inn i klasserommet og elevene så et kjent fjes kan det skape en trygghet, og bidra til at elevene ikke viker fra vanlige holdninger og oppførsel.

Tidlig i prosessen ble det sendt en søknad til NSD for å få godkjent prosjektet, fordi det skulle gjennomføres intervju med lydopptak og observasjon i klasserommet. NSD vurderte at behandling av personopplysninger i prosjektet ville være i tråd med personvernlovgivningen. Siden elevene jeg skulle observere ikke var fylt 18 år, fikk alle foreldre et informasjonsskriv. Foreldrene fikk informasjon om forskningsfeltet, forskningens mål, hvem som fikk tilgang til informasjonen og hvordan resultatene ble brukt (se vedlegg 3). Informasjonen ble gitt i tråd med retningslinjene fra NESH (2016, s. 13) på en nøytral måte, og det stod tydelig at det var lov å trekke seg fra studien når som helst. I tillegg fikk foreldrene et samtykkeskjema hvor de skulle gi samtykke til om deres barn kunne observeres i klassen og/eller intervjues (se vedlegg 4). NESH sine retningslinjer sier at forskeren må innhente et informert og fritt samtykke fra dem som deltar i forskningen, før forskningen begynner (2016, s. 14). Før observasjonen startet ble alle samtykkeskjemaene med underskrift fra foreldre samlet inn. Læreren fikk utlevert informasjonsskrivet og et eget samtykkeskjema (vedlegg 5) som hun skrev under på. Underveis i prosessen ble det gjort noen grep for å sikre deltakernes anonymitet. I observasjonsnotatene ble det ikke brukt navn på elevene, men det ble brukt tilfeldige bokstaver på to av elevene. Læreren ble bare omtalt som «lærer». Lydopptakene fra intervjuet med læreren og fra gruppeintervjuet ble lastet opp i Nvivo og transkribert. Filen i Nvivo var beskyttet med kode, og lydopptakene ble slettet fra lydopptakeren etter at de var lagt inn i Nvivo.

BEGRENSNINGER FOR STUDIEN

Problemstillingen spør om hvilke vilkår som er tilstede når uengasjerte lesere engasjerer seg i tekstarbeid, men hvilke elever kan egentlig omtales og defineres som uengasjerte lesere? I denne studien er det læreren som har definert hvem disse elevene er ut ifra holdninger, kroppsspråk og egne observasjoner. Observasjonsmaterialet i studien er bare hentet fra en klasse, og intervjuene har blitt gjort med noen elever i denne klassen. I tillegg er det bare en lærer som er intervjuet og observert. Dette kan være en begrensning for studien, og det kan tenkes at andre vilkår kunne vært mer fremtredende i andre klasser. Andre uengasjerte elever ville gjerne deltatt mer i arbeidsoppgavene og interessert seg mer i det faglige arbeidet om vilkårene var annerledes.

Studien er liten og jeg har ikke så mye observasjonsmateriale. Det er mulig at jeg påvirker situasjonen på ulike måter ved at læreren vet at jeg er der for å forske på henne og hennes klasse. Læreren vil kanskje fremstå som ekstra trygg og sikker siden jeg er hennes tidligere student, og ikke minst venninne av datteren hennes. Om observasjonen hadde strukket seg over et lenger tidsrom, kan det hende at jeg ble en del av den normale skolehverdagen, og at læreren dermed ikke ble like påvirket av min tilstedeværelse.

AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

Målet med studien har vært å skrive frem noen vilkår som er tilstede når uengasjerte lesere engasjerer seg i tekstarbeid. Problemstillingen er kompleks, og det kan være vanskelig å finne en fasit siden alle elever er forskjellige. Derfor er det viktig å merke seg at det står «noen vilkår» i problemstillingen. I studien er jeg interessert i hvilke vilkår for engasjement som er tilstede når elever generelt engasjerer seg i tekstarbeid, men jeg har et ekstra fokus på de elevene som defineres som uengasjerte. Forskningsdesignet er konkretisert som en kritisk case, om ingen elever deltar i det faglige tekstarbeidet, er det stor sannsynlighet for at de uengasjerte leserne heller ikke gjør det.

For å svare på problemstillingen er teori om engasjement og motivasjon sentralt. Begrepene blir i denne studien sett på som ulike, men relaterte begrep. Motivasjon er en viktig faktor som bidrar for å skape leseengasjement. Guthrie og Wigfield (2000) har laget en modell som beskriver undervisning som fremmer engasjerte lesere. Modellen er sentral i denne oppgaven.

En kvalitativ forskningsmetode ble brukt for å forstå elevenes handlinger og oppførsel i ulike situasjoner. Deltakende observasjon gjorde det mulig å studere elevene i den sosiale settingen, og for at undervisningssituasjonen skulle bli så virkelighetsnær som mulig hadde jeg rollen som

en synlig flue på veggen. I tillegg til observasjon ble det gjennomført tre kvalitative forskningsintervju, for å få lærerens og elevenes tanker og meninger rundt engasjerende arbeid med tekst. Gjennom intervjuene kom informantenes meninger, oppfatninger og holdninger frem. Metodetrianguleringen avdekket ulike dimensjoner av samme fenomen, og skapte en mer helhetlig forståelse.

Materialet som ble samlet inn kunne ikke forstås umiddelbart, men måtte fortolkes for å skape en meningssammenheng. En tematisk analyse ble brukt for å sortere, definere og analysere materialet. Ved å gå gjennom de 6 stegene som Braun og Clarke (2006) definerer, ble analysen ryddigere og lettere å gjennomføre. I analysen av det innsamlede materialet viste det seg at mange av prinsippene som Guthrie og Wigfield (2000) beskriver i sin modell, var tilstede da elevene engasjerte seg i møte med tekstarbeid. Andre vilkår som var tilstede når elevene engasjerte seg i møte med tekstarbeid kan knyttes tett opp mot annen teori.

Alle elever er ulike, de lærer på forskjellige måter og synes at forskjellige ting er interessant. I denne studien er det skrevet frem noen situasjoner og noen vilkår som gjør at elevene deltar mer i det faglige arbeidet, og gjerne blir mer interesserte i arbeidet. Dette er spesielt viktig for de elevene som motsetter seg lesing, eller som i utgangspunktet er uengasjerte før de har begynt. Jeg tror at mange lærere synes det er vanskelig å engasjere elevene i møte med tekstarbeid. Disse vilkårene kan være en støtte og en hjelp for å finne ut hva som kan engasjere deres elever i møte med tekstarbeid.

- *Virkelighetsnære møter med tekster*
- *Samarbeid*
- *Autentiske spørsmål*
- *Elevenes opplevelser og meninger i sentrum*
- *Induktiv tilnærming*
- *Åpen undervisningsstil*
- *Dialog om tekst*

Det finnes lite forskning i Norden på hva som kan bidra med å skape engasjement i møte med tekstarbeid for elever på ungdomstrinnet. På bakgrunn av funnene i denne studien mener jeg at det trengs mer forskning på dette feltet. Større studier og mer forskning på hvilke vilkår som er tilstede når elever, og spesielt uengasjerte elever engasjerer seg i møte med tekstarbeid kan skape mer forståelse og bedre muligheter for å skape engasjerende undervisningssituasjoner.

Problemorientert undervisning, dialog i klasserommet, autentiske spørsmål og elevenes opplevelse av kontroll er vilkår som jeg synes er viktige å forske videre på.

KILDELISTE

Andersen, H., P., Fiskum, T., A., & Rosenlund, M., R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I Fiskum, T., A., Gulaker, D., & Andersen, H., P (red.) *Den engasjerte eleven; undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s.17-30). Cappelen Damm Akademiske.

Biesta, J., J., Gert. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge: Milton Park

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 3:2, 77-101.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on Engagement of Middle School Students. *RMLE Online; research in middle level education*, 35:2, 1-13. Hentet fra internett 04.05.20: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ951779.pdf>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra internett 29.05.2020:

https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Dysthe, O., & Igland, M., A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Olga Dysthe, (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.

Dysthe O. (2012). *Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning*. (H. Strømsnes, Trans). I O. Dysthe., N. Bernhardt., & L. Esbjørn (Red). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. (Vol. nr. 189, s. 45-80). Bergen: Fagbokforlaget

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about Case-Study Research. *SAGE publications*. 12:2, 219-245. Hentet fra internett 03.06.12: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/1077800405284363>

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. (4utg). Routledge: New York

- Gourvennec, A., F. (2017). «*Det rister litt i hjernen*»; *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Stavanger.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I Kamil, M, L., Mosenthal, P, B., Pearson P, D., & Barr, R., *Handbook of reading research 3*. (s. 403-422), New York: Routledge.
- Guest, G., MacQueen, K., M., & Namey E., E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications Inc: California
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen; innføring i litterære samtaler*. Oslo; Gyldendal.
- Kruuse, E. (1999). *Kvalitative forskningsmetoder; i psykologi og beslægtede fag*. (3.utg.). København: Dansk psykologisk forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk; NOR01-06. Hentet fra internett 29.04.2020: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Maxwell, J., A. (2009). Qualitative research design; an interactive approach. I Bickman, L., & Rog, D, J. *The sage handbook of applied social research methods*. (2.utg), s.214-253. London: Sage
- Nystrand, M., & Gamoran A. (1991) Instructional discourse and student engagement, and literature achievement. *Research in the teaching of English*, 25:3, 261-290. Hentet fra internett 12.12.19: <https://www.jstor.org/stable/40171413>
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 100(1), 49-60
- QRS International. (2020). About nodes. Hentet fra internet 12.04.20: http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/about_nodes.htm 07.05.20

Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of reading*. 3:3, 281-302. Hentet fra internett 23.01.2020: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_5

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2012) *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Solheim., J, O. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I Skaftun, A., Solheim, O, J., & Uppstad, P, H. *Leseboka; leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*, (s.71-93). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Stake, R, E. (1995). *The art of case study research*. London: sage publications inc

Sønneland, M. (2018, 09. April). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9.klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic journal of literacy research*. 4 (1). Hentet fra internett den 26.02.20: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1129/2700>

Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem; en studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (Doktoravhandling). Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Protacio, S., M. (2017). A Case Study Exploring the Reading Engagement of Middle Grades English Learners. *RMLE Online; research in middle level education*, 40:3, 1-17. Hentet fra internett 04.05.20: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19404476.2017.1280586?needAccess=true>

Wentzel, K., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at School*. Routledge: New York

Wigfield, A., & Tonks, S. (2004) The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I Guthrie, J, T., Wigfield, A, & Perencevich, K. C, *Motivating reading*

comprehension: Concept-oriented reading instruction. (s. 249-272). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

TIRSDAG 07.01.2020 – KMH

STED:	OPPSUMMERING AV TIMEN:
TID:	
OBSERVASJONSSTED:	
LÆRER:	
ELEVER:	
RAMMEFAKTORER:	
Fellestrekk (hva skjer når elevene viser engasjement/ikke viser engasjement?)	
Variasjon (hvilke undervisningsmetoder benytter læreren seg av?)	
Ikke-deltakelse	
Utrykk for engasjement	
Pedagogiske/didaktiske mulighetsrom	

HUSKELISTE – FOKUSPUNKT:

Ikke-deltakelse: melder seg ut, distansemarkører, «off-task»

Deltakende elever: energisk, entusiastisk, deltar aktivt i samtalen, proseduralt engasjement, substansielt engasjement

Gruppe-kjemi: deltar alle elever? Er det noen elever som tuller? Noen som melder seg ut? Grupper/elever som utmerker seg som interessante

Beskrivelse av atferd: hva skjer? Hvor skjer det? Hvordan skjer det? Med hvem eller hva?

Lærers rolle: hva gjør læreren når elevene deltar?

TID	OBSERVASJON AV TIME	KOMENTAR/REFLEKSJON
	Før timen	
	Inngang	
	Oppstart av timen	
	Instruksjon	
	Fra arbeid med tekst «da kan dere begynne»	

Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju

MANDAG 06.01.2020 – DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU – KMH

STED:

TID:

INTERVJUSTED:

INTERVJUOBJEKT:

Undervisningsopplegg	<p>1: Kan dere fortelle meg om temaet dere har hatt om i norsken nå nettopp?</p> <p>2: Hvordan har undervisningen vært organisert?</p> <p>3: Hva var formålet med undervisningen i dette temaet? Tror dere?</p> <p>4: Synes dere at det har vært gøy å ha om dikt? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>5: Hva har vært det kjekkeste med perioden om dikt?</p>
Motvillig eller uengasjerte lesere?	<p>1: Vil dere definere dere selv som motvillige og uengasjerte leser, eller villige og engasjerte lesere?</p> <p>2: Fortell om hvor mye dere leser på fritiden?</p> <p>3: Bruker dere noen strategier når dere leser? Bevisst/ubevisst</p>
Motvillige lesere i prosjektet	<p>1: Hvorfor liker dere ikke/liker dere å lese?</p> <p>2: Fortell om hva dere synes om diktene dere har lest i løpet av dette undervisningstemaet?</p> <p>3: Kan du forklare hvorfor du synes at lesing er gøy eller ikke?</p>
Undervisning som fremmer engasjement	<p>1: Husker dere et tilfelle hvor dere engasjerte dere når dere leste en tekst?</p> <p>2: Hvilke vilkår mener dere må være tilstede for at det er gøy å lese?</p> <p>3: Pek på noen viktige punkter for at dere mener det er engasjerende å lese på skolen i undervisningen?</p>

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvilke vilkår er tilstede når elever engasjerer seg i tekstarbeid”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle informasjon om hvilke vilkår som er tilstede når elever engasjerer seg i tekstarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet vil ta utgangspunkt i en klasse, hvor målet er å finne ut hva som må til for at elever engasjerer seg i tekstarbeid. Fokuset vil være på læreren og hvordan læreren kan legge til rette for å skape engasjement hos elevene.

Forskningsprosjektet er en del av en masterstudie innen faget spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet tar utgangspunkt i å finne ut av hva som engasjerer elever på ungdomsskolen i møte med tekstarbeid. Siden du er faglærer i norsk og underviser flere klasser i norsk på 9.trinn, var du en passende kandidat for prosjektet. Foreløpig er du den eneste læreren som får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju i forkant av observasjonen som skal gjennomføres. På intervjuet er jeg interessert i å kartlegge dine meninger om hva som kjennetegner en umotvillig/svak leser. Videre er jeg interessert i å få en forståelse av hva du mener engasjerer elever på ungdomstrinnet i møte med tekster. Intervjuet vil vare fra 15-30min, og jeg vil ta opp lyd og skrive notater underveis.

Underveis i prosjektet vil det også være mulighet for noen korte, uformelle samtaler.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det også at du sier ja til at jeg kan observere ordinær undervisning i klasserommet. Underveis i observasjonen vil jeg skrive notater.

Opplysningene lagres elektronisk på en sikker maskin tilknyttet Universitet i Stavanger.

Hvis du ønsker kan du på forhånd få se intervjuguiden.

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.

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. Opplysningene som innhentes gjennom prosjektet vil være tilgjengelig for student som skriver; Karen Marie Hove, veileder og ansvarlig Margrethe Sønneland og andre tilknyttet det faglige emnet på Lesesenteret ved UIS.

Det vil bli gjort ulike tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene ditt vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver tilknyttet Universitetet i Stavanger. Datamaterialet vil ha kode, slik at ingen uvedkommende kan komme seg inn.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn, skole, kommune og klasse vil anonymiseres slik at du ikke kan gjenkjennes. Det er bare elevenes alder som vil publiseres

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 19.06.2020. Etter at prosjektet er avsluttet slettes personopplysninger, observasjonsnotater og lydopptak fra intervju.

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), og
- 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 jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Margrethe Sønneland; margrethe.sonneland@uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth; personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

- Student ved Universitetet i Stavanger, Karen Marie Hove; hovekaren@gmail.com, 98111581

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke vilkår er tilstede når elever engasjerer seg i tekstarbeid?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 19.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre

Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet

”Hvilke vilkår er tilstede når elever engasjerer seg i tekstarbeid”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle informasjon om hvilke vilkår som er tilstede når elever engasjerer seg i tekstarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet vil ta utgangspunkt i en klasse, hvor målet er å finne ut hva som må til for at elever engasjerer seg i tekstarbeid. Fokuset vil være på læreren og hvordan læreren kan legge til rette for å skape engasjement hos elevene.

Forskningsprosjektet er en del av en masterstudie innen faget spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

De som blir spurt om å delta i prosjektet tilhører den samme klassen, og det er studenten selv som har kontaktet fagansvarlig lærer. Kriteriet er at elevene skal gå i 9ende klasse, og faget de skal observeres i er norsk. Alle foreldre i klassen får henvendelse og spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet vil elevene delta i ordinær undervisning mens studenten observerer. Hovedfokuset vil være på lærerens rolle i undervisningen. Noen av elevene kan få spørsmål om å delta i et gruppeintervju, hvor det vil tas opp lyd. Opplysninger fra observasjon skrives ned digitalt, og lydopptak lagres under prosjektet. Opplysningene lagres på en sikker nettserver på Universitetets maskin.

Spørsmålene som stilles under gruppeintervjuet handler om elevenes leselyst, hva som motiverer de til lesing og hva som gjør undervisningen engasjerende.

Siden deres barn deltar kan dere som foreldre få se intervjuguiden på forhånd om dere ønsker, ved å ta kontakt på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Deres personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

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

Opplysningene som innhentes gjennom prosjektet vil være tilgjengelig for student som skriver; Karen Marie Hove, veileder og ansvarlig Margrethe Sønneland og andre tilknyttet det faglige emnet på Lesesenteret ved UIS.

Det vil bli gjort ulike tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene til barnet vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver tilknyttet Universitetet i Stavanger. Datamaterialet vil ha kode, slik at ingen uvedkommende kan komme seg inn.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn, skole, kommune og klasse vil anonymiseres slik at elevene ikke kan gjenkjennes. Det er bare barnas alder som vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 19.06.2020. Etter at prosjektet er avsluttet slettes personopplysninger, observasjonsnotater og lydopptak fra gruppeintervju.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet
- å få rettet personopplysninger om barnet
- få slettet personopplysninger om barnet
- få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn 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 jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Margrethe Sønneland; margrethe.sonneland@uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth; personvernombud@uis.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Student ved Universitetet i Stavanger, Karen Marie Hove; hovekaren@gmail.com, 98111581

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke vilkår er tilstede når elever engasjerer seg i tekstarbeid?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn _____ kan:

- delta i gruppeintervju
- delta i ordinær undervisning under observasjon
- at lærer kan gi opplysninger om eleven til prosjektet

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 19.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer 1 intervju

MANDAG 06.01.2020 – DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU – KMH

STED:

TID:

INTERVJUSTED:

INTERVJUOBJEKT:

Undervisningsopplegg	<p>1: Kan du fortelle meg om temaet dere har startet opp med i norsken nå?</p> <p>2: Hvordan har du tenkt å organisere undervisningsopplegget knyttet til temaet?</p> <p>3: Hva er ditt formål med undervisningen i dette temaet?</p>
Motvillige/uengasjerte lesere	<p>1: Hvordan vil du definere motvillige og uengasjerte lesere?</p> <p>2: Kan du beskrive hvordan du legger merke til de motvillige/uengasjerte leserne?</p> <p>3: Kan du forklare hvordan du vurderer om en elev er en engasjert og villig leser, eller om han er uengasjert og motvillig?</p>
Motvillige lesere i prosjektet	<p>1: Hvor mange elever har du i din klasse som du vil definere som motvillig/uengasjerte lesere?</p> <p>2: Strever disse elevene med det samme?</p> <p>3: Kan du forklare hvorfor du vil definere akkurat disse elevene som motvillige/uengasjerte?</p>
Undervisning som fremmer engasjement	<p>1: Husker du et tilfelle hvor du klarte å engasjere de motvillige/uengasjerte elevene i møte med tekstarbeid i din klasse?</p>

	2: Hvilke vilkår mener du må være tilstede for at disse elevene engasjerer seg?
--	---

Vedlegg 6: Intervjuguide lærer 2 intervju

MANDAG 06.01.2020 – DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU – KMH

STED:

TID:

INTERVJUSTED:

INTERVJUOBJEKT:

Personlig informasjon	<p>1: Hvor gammel er du?</p> <p>2: Hvor lenge har du jobbet på Bore U?</p> <p>3: Trives du å arbeide her?</p> <p>4: Hva er dine verdier som lærer?</p> <p>5: Hvordan er dine holdninger til elevene?</p>
Undervisningsopplegg	<p>1: Hvordan synes du at det har vært å ha om temaet lyrikk?</p> <p>2: Hvordan synes du at organiseringen av undervisningsopplegget har gått? Er det noe du ville endret på/eller var du fornøyd?</p> <p>3: Hvordan opplevde du den siste undervisningstimen?</p> <p>4: Hvordan var det å «slippe seg fri»?</p>
Motvillige lesere i prosjektet	<p>1: Hvordan synes du at de to elevene som vi har snakket om har klart seg i denne perioden?</p> <p>2: Mener du at det er substansielt eller proseduralt engasjement som driver disse to elevene?</p>
Undervisning som fremmer engasjement	<p>1: Husker du et tilfelle hvor du klarte å engasjere de motvillige/uengasjerte elevene i møte med tekstarbeid i din klasse? Under dette temaet.</p> <p>2: Hvilke vilkår mener du må være tilstede for at disse elevene engasjerer seg?</p> <p>3: I hvilken undervisningsform føler du selv at du engasjerer elevene best?</p>