

# Temabasert litteraturundervisning i norskfaget

*En kvalitativ analyse av undervisning og  
elevenes opplevelser*

Natasa Ignjic



Masteroppgave i norskdidaktikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2023



# **Temabasert litteraturundervisning i norskfaget**

En kvalitativ analyse av undervisning og elevenes opplevelser.

© Copyright Natasa Ignjic

2023

Temabasert litteraturundervisning i norskfaget

Natasa Ignjic

<http://www.duo.uio.no/>

# Sammendrag

Fagfornyelsens norsklæreplan har flere nye grep, og elever skal blant annet sette verkers språk og litterær stil i perspektiv gjennom å sammenligne og kontrastere verk fra ulike perioder. Temabasert litteraturundervisning er et forslag til hvordan dette kan organiseres. En ny organisering har klare fordeler, men kan også ha ulemper i det praktiske liv. Målet med temainnganger er økt engasjement og større grad av dybdelæring. På bakgrunn av endret norsklæreplan og denne foreslåtte organiseringen har jeg følgende problemstilling i denne oppgaven; *Hvor relevant og motiverende opplever elever og lærer tekstarbeid når litteraturundervisning organiseres tematisk?* For å svare på denne problemstillingen, tar jeg utgangspunkt i kvalitativ metode. Jeg har fått følge litteraturundervisning i én klasse på en videregående skole over en 5-ukers periode for å foreta intervjuer med elever og lærer i etterkant. Jeg har også observert temabasert litteraturundervisning, og behandler observasjonsnotater som bakgrunnsdata. Jeg intervjuet seks elever til sammen, fordelt på to gruppeintervju. Denne studien tar dermed utgangspunkt i en skole for å få innblikk i hvordan organiseringen kan se ut og hva det bidrar til både fra et elev- og lærerperspektiv.

I denne studien har elevenes opplevelser variert. Mens den ene elevgruppen opplever større engasjement, er den andre elevgruppen ikke engasjert i like stor grad. Det er både selve norskfaget, temaet «Det skjønne» og det valgte undervisningsopplegget som oppleves ulikt. Selv om temaet i seg selv ikke passet elevenes interesser, ser tekstutvalget og undervisningen likevel ut til å øke engasjementet i noe grad. På den andre siden prefererer elevene ulike type tekster, men også kontekster. Både elevenes interesser på fritiden og deres fremtidsplaner ser ut til å prege relevansopplevelsen iblant elevene.. Elevene ønsker også større bruk av det praktiske fellesskapet i arbeid med litteratur. Lærere og elevene opplever engasjement i sosiale kontekster i arbeid med temabasert litteraturundervisning. Læreren kommer frem til at temainnganger også fører til større variasjon i undervisningen både når det gjelder sjangre, aktiviteter, men også undervisningsform, noe elevene også opplever som mer motiverende.

En stor del av denne organiseringen er også planleggingen. Temainnganger beskrives som en tidskrevende organisering. Dersom lærere i det hele tatt skal ta i bruk en temabasert litteraturundervisning, er timeplanen, læreplanen og tidskravet store faktorer som påvirker hvordan det blir i praksis. I tillegg er samarbeid med kollegaer også en utfordring, da lærere klart har ulike visjoner og mål med temabasert litteraturundervisning.





# Forord

Nå er lektorstudiet over og det er mye spennende i vente profesjonsmessig. Denne studietiden har vært lærerik og sosial, og en tid jeg skal huske for alltid. Det er surrealistisk at 5 år med studiet er over. Jeg har møtt utrolig mange ulike mennesker, dannet nye vennskap, og utviklet meg selv både som person og profesjonsmessig. «Studievennene» mine fortjener en takk for å ha vært en god støtte og heiet på meg i både opp- og nedturer.

Først og fremst ønsker jeg å takke min fantastiske veileder, Tove Stjern Frønes. Du har heiet på meg hele veien, og vært både en faglig og emosjonell støtte. Tusen takk for gode tilbakemeldinger, tilgjengelighet og ikke minst lærerike samtaler og råd. Du har vært kritisk for mitt beste, og fått meg til å bli litt mer disiplinert. Masterskrivingen hadde ikke vært det samme uten deg og du har gjort denne prosessen mindre skummel.

Jeg ønsker å takke rekrutteringsskolen for at de tok meg imot og gjorde denne masteroppgaven mulig å gjennomføre. Tusen takk til «læreren» som lot meg komme og observere timene dine. Du har tatt deg tid til både uformelle samtaler og møter og svart på alt jeg skulle lure på. Ikke minst vil jeg takke elevene som har stilt opp til intervju.

Til slutt ønsker jeg å takke familien min. Dere har vært en emosjonell støtte også gjennom denne studietiden og jeg hadde ikke vært her uten dere. Jeg ønsker også å takke min tidligere norsklærer, Silje Refsum, for å ha inspirert meg til å bli norsklærer.

Mai, 2023

Natasa Ignjic





# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Eget ståsted og emne for oppgaven .....	1
1.2	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2.1	Kunnskapsløftet og fagfornyelsen .....	2
1.2.2	Didaktikk og litteraturredaktikk generelt .....	3
1.3	Problemstilling og presisering .....	4
1.4	Disposisjon for oppgaven .....	5
2	Teori og bakgrunn .....	7
2.1	Norskfaget som opplevelse, redskap og danning .....	7
2.2	Endringer i norskfaget LK20 .....	9
2.2.1	Overordnet del .....	9
2.2.2	Læreplanen i norsk .....	11
2.3	Litteraturredaktikk .....	14
2.4	Motivasjon/relevans i undervisning .....	17
2.4.1	Motivasjon i litteratur og tekst-arbeid .....	18
2.4.2	Ulike teorier om lesere og leseropplevelser .....	21
2.5	Ulike måter å organisere litteraturundervisning på .....	24
2.5.1	Temainnganger - Hva er det? .....	24
2.6	Vurdering .....	26
2.7	Oppsummering .....	27
3	Metode .....	28
3.1	Kvalitativ forskningsmetode .....	28
3.2	Utvalg .....	28
3.3	Rekrutteringsfasen .....	29
3.3.1	Rekrutteringsskolen .....	30
3.4	Primærdata-intervju .....	30
3.4.1	Intervjuguide .....	31
3.4.2	Informanter utvalg .....	31
3.4.3	Gjennomføring .....	32
3.4.4	Behandling og analyse av datamateriale .....	33
3.5	Sekundærdata- observasjon .....	34

3.5.1	Ustrukturert tilnærming.....	34
3.5.2	Gjennomføring .....	34
3.6	Kvaliteten på studiet.....	35
3.6.1	Validitet.....	36
3.6.2	Reliabilitet og generalisering .....	37
3.7	Etiske betraktninger.....	38
4	Analyse.....	39
4.1	Litteratur.....	39
4.1.1	Det skjønne- konkret arbeid med litteratur .....	39
4.1.2	Hvordan oppleves litteraturarbeid fra elevperspektiv? .....	47
4.2	Motivasjon/engasjement.....	57
4.3	Organisasjon.....	64
5	Diskusjon.....	67
6	Avslutning .....	72
6.1	Didaktiske implikasjoner og videre forskning .....	72
	Litteraturliste .....	74
	Vedlegg 1 Samtykkeskjemaer .....	81
	Vedlegg 2 Intervjuguider .....	86
	Vedlegg 3 Godkjenning av NSD.....	92



# 1 Introduksjon

## 1.1 Eget ståsted og emne for oppgaven

De nye læreplanene har ført til endringer i alle fag. Et av målene til fagfornyelsen er «at elevene får varig kunnskap og forståelse som bidrar til økt læringsutbytte og sikrer at elevene er godt rustet for et samfunnsliv og arbeidsliv i rask endring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Varig kunnskap handler ikke bare om hukommelse og blant annet større vekt på dybdelæring, noe som også uttrykkes eksplisitt i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er imidlertid ikke bare innholdet i fagene som har blitt endret, men endringen har også fått følger for organiseringen. Organisering innebærer ikke bare nye kjerneelementer i faget, men også undervisningsform. Organiseringen i norskfaget har ført til at det har blitt foreslått nye tekstpraksiser som blant annet innebærer temabasert litteraturundervisning. Denne organiseringen bryter en klassisk undervisningsform som baserer seg på en kronologisk litteraturhistorisk undervisning. Organiseringen gjør at tekstene settes i en bestemt tematisk kontekst, uavhengig av den opprinnelige.

Temainnganger er noe jeg personlig er interessert i - først og fremst fordi det er relevans for mitt fremtidige yrke. Da norskfagets organisering er i endring, anser jeg temainnganger som en viktig aspekt i undervisningen fordi det bidrar til kjerneelementet tekst i kontekst og varierer litteraturundervisningen. Videre er jeg interessert i litteraturdydidaktikk, noe som også er en del av denne masteroppgaven. Dermed ønsket jeg å kombinere organisering i form av tematiske innganger knyttet til litteraturundervisning. Jeg er også interessert i hvordan dette foregår i praksis siden jeg skal forberede meg til læreryrket. Da implementering av LK20 er i gang, var dette personlig interessant å finne mer om, da jeg ikke har erfaring i tematiske innganger i norskfaget. Mine første åpne spørsmål handlet om hvordan tematisk organisert litteraturundervisning gjennomføres i praksis og hvilke fordeler og ulemper har det. Disse spørsmålene var altså utgangspunktet for å starte denne masteroppgaven.

## 1.2 Bakgrunn for oppgaven

Temainnganger er ikke bare et forslag for ny organisering, men handler også om fagfornyelsen. Samtidig er det litteraturen som organiseres tematisk, dermed er det også viktig å få innblikk i hva som er didaktiske mål for innføring og forslag til noe nytt i norskfaget.

## 1.2.1 Kunnskapsløftet og fagfornyelsen

Fagfornyelsen har klart ført til store endringer i norskfaget. En vesentlig forskjell er at kjerneelementer ble innført i alle fag, noe som også er nytt begrep i norskfaget (Bakken, 2019, s. 29; Karseth m.fl., 2020). Dette er med andre ord en ny organisering av læreplanen.

Kjerneelement defineres som «(...) det elevene må lære for å kunne mestre å anvende faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed består kjerneelementer av sentrale begreper, metoder, tankemåter, uttrykksformer og kunnskapsområder, som skal bidra til «(...) at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kjerneelementer skulle også bidra med bedre progresjon og mindre stofftrenghet. Samtidig skulle det danne utgangspunkt for utforming av kompetansemål (Karseth m.fl., 2020). Det faglige innholdet vil også variere ut fra fag. I norskfaget har det blitt fastslått seks kjerneelementer. Et av disse er *tekst i kontekst*, som regnes som et av sentrale når det gjelder metoder og tankemåter i faget (Bakken, 2019, s. 30). Tekst i kontekst er et kjerneelement som ikke bare handler om litteraturredidaktikk, men det er også et utvidet tekstbegrep. Elevene skal lese tekster av ulike sjanger og ikke minst oppleve dem og bli engasjert (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tekst i kontekst kan videreføres til temainnganger ved at tema også forutsetter en type kontekst. Samtidig kan teksten også bearbeides i seg selv uten en kontekst. Temainnganger er en foreslått organisering som har dybdelæring som et av målene. Ikke minst henger dette sammen med kjerneelementer generelt, som har til hensikt å få en tydeligere faglig prioritering, og ikke minst gjøre faget relevant for elevene (Karseth m.fl., 2020).

Dybdelæring er et annet kjerneelement som ble innført i norskfaget. Det handler først og fremst om elevenes forståelse når det gjelder å kunne se sammenhengen mellom fagområder. Ikke minst handler det også om lærerens vurdering av elevenes forståelse. Dermed handler dybdelæring både om elevenes forståelse, men også lærerens vurdering. Dybdelæring har fått sentral plass i LK20, og handler ikke bare om fagområder eller fordypning i enkeltfag. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». For at elevene skal utvikle større sammenhenger i en skolekontekst, er det dermed ikke minst like viktig at de utvikler dømmekraft. Dømmekraft eller det å være kritisk er viktig punkt for å kunne foreta vurderinger og ikke minst kunne se ulike sammenheng (Skaftun og Michelsen,

2017, s. 236). Dermed handler dybdelæring også om elevenes evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### 1.2.2 Didaktikk og litteraturredaktikk generelt

Didaktikk blir blant annet betegnet som «undervisningsteknikk», som handler om undervisning i praksis, og er særlig knyttet til et lærerperspektiv fordi det handler om praksis rundt undervisning, men også senere refleksjon over praksisen (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 16; Steinfeld og Ullström, 2012, s. 227). Didaktikkens hovedområder er hva, hvordan og hvorfor, som tilsvarer innhold, metoder og begrunnelser eller formål (Sjøberg, 1990, ss. 8-9; Aase, 2019, s. 13). For å si noe om hva som bør være en del av undervisningen, er det viktig å si noe om hva undervisning er generelt.

*Å undervise må forstås vidt som all form for kunnskapsformidling, det vil si at undervisning foregår i alle sammenhenger der viten overføres mellom aktørene. Undervisning er videre verbal, og derfor sosial, aktivitet som forutsetter flere aktører: Noen som lærer fra seg, og noen andre som lærer; noen som kan noe, og noen som trenger eller er motivert for å kunne (...). (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 17).*

Slik det kommer frem, er viten eller læren det sentrale i en undervisning, også når det gjelder litteratur. Videre er det beskrevet som en aktivitet mellom flere aktører og som noe sosialt. Dermed er man nødt til å si noe om både elev og lærerperspektiv for å kunne kartlegge undervisning i sin helhet. Opplæringsloven sier dessuten at skolen skal «opne dører mot verda» (1998, §1-1). Den nye læreplanen har som beskrevet tidligere innført kjerneelementer som har dybdelæring og tekst i kontekst som noe av det sentrale. Begge er med på å utvikle det som kalles for danningsdimensjon i norskfaget. Danning som et av målene gjør også at didaktikkens hva, hvordan og hvorfor blir rettet mot dette. Norskfaget består derimot ikke bare av danningsdimensjon, noe som gjør at innholdet og metoder vil variere.

Noe som likevel er klart, er at «skolen har både danningsoppdrag og undervisningsoppdrag» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Danningselementet kommer frem i blant annet tverrfaglig arbeid, hvor temaer livsmestring og bærekraftig utvikling blir tatt opp, noe som er viktig når det gjelder det å skulle *åpne dører mot verden* (Bakken og Oxfeldt, 2017, s. 11). Dermed skal elevene både lære om å være en del av samfunnet, men også lære andre ting gjennom undervisning på skolen. Ikke minst er det viktig å understreke at kjerneelementene vil

avdekke begge, og at disse opptrer sammen didaktisk. Grunnleggende ferdigheter er på den andre siden viktige når det gjelder undervisning, som også er en del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse er lesing, skriving, regning og muntlige- og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Danning og undervisning er som beskrevet tidligere, viktige aspekter ved didaktikken. Didaktikk er altså noe som omfatter undervisning og læring generelt, mens fagdidaktikk er noe som er knyttet til et bestemt fag, og her skal man dermed se etter mål i enkeltfag og undervisning rundt det (Aase, 2019, s. 16). I norskfaget er litteratur noe av det mest sentrale. I litteraturredidaktikken er litteratur og arbeid rundt dette det mest sentrale. Lesing som grunnleggende ferdighet er dermed et viktig aspekt. Lærere har i tidligere studier understreket at leselyst er en viktig målsetting i undervisning (Kjelen, 2013). Det er derimot ikke bare viktig at elevene har lyst til å lese den gitte litteraturen på skolen, det er også viktig å gi elevene god opplevelse av den samme (Kulbrandstad m.fl., 2005).

Temainnganger er en foreslått måte å organisere litteraturundervisning på, som også har motivasjon og engasjement som et av målene (Bakken, 2019). Dermed kan dette være en god metode som kan føre at elevene får en god leseopplevelse og ikke minst utvikle dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Temabasert litteraturundervisning innføres også for å øke relevansen for elevene, noe som også er et av målene i undervisning (Hamre, 2017; Sæther og Melvold, 2020, s. 16). Didaktikken handler dermed om både innhold og metode, og har flere mål. Det er også viktig å huske at «Norskfaget er imidlertid ikke bare et sted å lære, men også et sted å være» (Bakken, 2020, s. 261).

### **1.3 Problemstilling og presisering**

For å kunne si noe om litteraturundervisning og organisering basert på innhold og metode, er målet med studien først og fremst å få innsikt i en temabasert litteraturundervisning. Å få innsikt i hvordan elever opplever litteraturundervisningen når den er organisert etter temaer er også sentralt da målet med denne organiseringen er å øke elevenes motivasjon og læring. Å innføre nye læreplaner og organiseringer har som mål å bidra til bedre opplevelser hos elevene, men lærere har også stort ansvar i en slik organisering. Lærere står for både planlegging og utføring av undervisning. Dermed ønsket jeg å se på noen metoder læreren tar



i bruk, men også å få innsikt i hvordan det utføres didaktisk. For å si noe om dette konkret har jeg følgende spørsmål som min problemstilling;

*Hvor relevant og motiverende opplever elever og lærer tekstarbeid når litteraturundervisning organiseres tematisk?*

Lærere har en hovedrolle når det gjelder formidling og undervisning, også i litteratur. Likevel understrekes det i *Kunnskapsløftet* at elevene skal inkluderes i formidling av kunnskap i fagene, hvor elevene også skal være en del av en faglig praksis (Skaftun og Michelsen, 2017, s, 10). Dermed ønsket jeg også å få innblikk i hvordan elevene opplever selve undervisningen, for å kunne si noe om hva som fungerer eller ikke fungerer godt i praksis. Ikke minst var dette nødvendig for å kunne si noe om undervisning i helhet. Dermed forskningsspørsmålet mitt i denne masteroppgaven;

*Hvilke fordeler og ulemper ved tematisk organisert litteraturundervisning legger elever og lærer vekt på?*

Fordeler og ulemper er noe jeg skal undersøke både fra elevenes, men også lærerens perspektiv. Det sistnevnte vil ikke bare handle om undervisningen, men også selve organisasjonen rundt temabasert litteraturundervisning. Videre ønsker jeg også å undersøke et av målene ved temainnganger. Temainnganger eller nye tekstpraksiser innføres fordi det er et mål om å øke motivasjonen blant annet (Bakken, 2019). Dette er dermed noe som skal undersøke elevenes perspektiv.

## **1.4 Disposisjon for oppgaven**

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet presiseres min problemstilling og forskningsspørsmål. Første kapitlet belyser begrensninger og aktualitet for denne oppgaven, samtidig som jeg belyser ulike valg og veien til denne oppgaven. Her presenteres det også noen viktige teorier og forklaringer som knyttes sammen med kapittel to der det foreligger en teoretisk ramme for selve oppgaven. Her tar jeg med viktige teoretiske aspekter som er aktuelle for oppgaven og senere drøfting.

I kapittel tre presenteres valgt kvalitativ metode, som består av observasjon og både enkelt- og gruppeintervju. Det tredje kapitlet inneholder også rekrutteringsfasen og selve utvalget og valgene som ble tatt før selve datainnsamlingen. Prosessen til kvalitativ metode beskrives,

sammen med senere analyse og behandling av data. Det blir også redegjort for denne masteroppgavens troverdighet og til slutt etiske betraktninger som er viktige i denne konteksten. Fjerde kapitlet inneholder analysen og resultatene av datainnsamlingen. Her legger jeg frem de viktigste punktene som har kommet frem i intervjuene, og noen observasjonspunkter som støtter eller strider med det som kommer frem. Analysen blir videre diskutert i det femte kapitlet. Til slutt er det sjette kapitlet en kort oppsummering og det inneholder forslag om videre forskning og didaktiske implikasjoner som er viktige for både andres- og min fremtidige profesjon.

## 2 Teori og bakgrunn

Implementering av de nye læreplanene fører til endring i didaktikken. For det første har det blitt innført nye kjerneelementer i norskfaget, som har som tidligere nevnt også ført til en annen organisering av norskfaget. Det bør imidlertid nevnes at «norskfaget er mer enn læreplanteksten» (Blikstad-Balas og Solbu, 2019, s. 11). Bortsett fra fagets kjerne, grunnleggende ferdigheter i alle fag, handler norskfaget også om det didaktiske. Med andre ord er det viktig å se på undervisning og møtet mellom læreren og elevene, og ikke minst arbeid med tekstene i den konkrete situasjonen og konteksten. Dette kapittelet er dermed basert på å forklare norskfaget også utenom læreplanene, der motivasjon og litteraturredidaktikk også er sentrale i dette tilfellet.

### 2.1 Norskfaget som opplevelse, redskap og danning

Norskfaget handler ikke bare om lesing, motivasjon og læring. Lesing er en sentral del av litteraturredidaktikk og inngår alle sentrale deler av norskfaget. Norskfaget omfatter ikke bare lesing i seg selv, men den norskfaglige lesingen er byggestein mot de ulike dimensjonene i norsk; danning, identitet og opplevelse (Bakken, 2020, s. 264; Penne, 2001).

Norskfaget har med andre ord flere dimensjoner, som Bakken understreker er redskap, danning, opplevelse og identitet (2020, s. 263). Redskapsfag handler om lesing. At lesing er et redskap i norskfaget kommer også frem i LK20. Lesingen skal bidra til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», samtidig som de skal lære «til å delta i samfunnet gjennom en utforskede og kritisk tilnærming til språk og kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019; Bakken, 2020, s. 254). At elevene skal delta aktivt i et samfunn, henger sammen med dannelsesdimensjonen i norskfaget.

Danning har vært viktig siden andre halvdel av 1800-tallet i norskfaget. Faget skulle samle alle nordmenn og danne en felles forståelse rundt det norske (Fjørtoft, 2014, s. 50; Bakken, 2020, s. 239). I dag handler danning ikke bare om forståelse av det norske, men også at elevene gjennom opplæringen skal danne grunnlag for å forstå seg selv og andre i verden, også gjennom litteratur. Litteratur er også sentral i dannelsesdimensjonen da det både holdes levende, men undervisning i litteratur kan også fornye danning hos elevene (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 235). Det er viktig å understreke at danning er et langsiktig mål og noe

som ikke kan måles, men som skal utvikles. Samtidig handler det om at elevene skal få muligheten til å utvikle seg og sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om rammene har endret seg siden de eldre læreplanene, er danning også vektlagt i LK20. Det er rammer for hvilke typer sjangre som skal leses, men også måter de skal leses på. Noen av det sistnevnte kommer også frem eksplisitt i læreplanen. For Vg1 er det spesifisert at elevene skal lese nyere skjønnlitteratur. I tillegg er samisk på norsk vektlagt i større grad enn tidligere, samtidig som elevene skal lese på svensk og dansk (Bakken, 2020, s. 260; Utdanningsdirektoratet, 2019). Dessuten handler ikke dannelsingsdimensjonen i norsk bare om å lese tekster, men også om å tolke dem i lys av en kontekst, som kan knyttes opp mot kjerneelement *tekst i kontekst* (Bakken, 2020, s. 260).

I Kunnskapsløftet ble lesing fremhevet som et nødvendig redskap for å kunne tilegne seg kunnskap, men også som en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 50). Lesing er dermed både redskap for danning som nevnt tidligere, men også redskap for læring, som også er et av målene i undervisningen. På den andre siden er leseferdighet mål i seg selv. Elevene skal først og fremst beherske leseferdigheten, før det kan bli et redskap (Fjørtoft, 2016, s. 32). Det er ulike type lesere som jeg skal redegjøre for senere i kapittelet. Et av disse er efferent lesing, som henger sammen med dannelsingsdimensjonen (Rosenblatt, 1978; Bakken, 2020, s. 161).

Lesing er derimot ikke bare redskap når det gjelder danning og læring som mål. Andre mål som blir fremhevet og som er en stor del av norskfaget, er opplevelse. Dette er også noe som kommer direkte frem i læreplanen. Elevene skal «uttrykke tekstopplevelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også viktig å avklare at danning og opplevelse ikke er to motpoler i norskfaget, men de opptrer sammen i undervisning. «Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget skal dermed oppleves som meningsfullt der og da, og ikke bare med tanke på fremtiden (Bakken, 2020, s. 261).

Opplevelser kan både handle om det litterære og kulturelle, noe som er en bærende idé siden slutten av 1960-tallet. I LK20 har opplevelsesdimensjonen blitt styrket, som også kommer frem i kjerneelementet *tekst i kontekst* (Bakken, 2020, s. 261; Utdanningsdirektoratet, 2019). At elevene skal oppleve noe i forbindelse med litteratur kan også knyttes til estetisk lesing, som jeg skal redegjøre for senere i kapittelet (Rosenblatt, 1969). Mens lesing i dannelsingsdimensjonen handler om at elevene skal lese tekster ut fra ulike kontekster, både i

litteraturhistorien og samtiden, er denne formen for lesing basert på selve leseopplevelsen (Bakken, 2020, s. 261). Efferent type lesing er noe som inngår både dannelsings- og opplevelsedimensjonen, som understreker at disse også kan opptre sammen (Bakken, 2020, s. 261).

Opplevelse og danning er også viktige i forhold til temainnganger i norskfaget. Det nevnes eksplisitt i læreplanen at temaene skal bidra med og gi elevene «mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål» (Sæther og Melvold, 2020, s. 5). Moralske spørsmål og refleksjon rundt disse henger tett sammen med danning. Samtidig nevnes det også i kjerneelementet *tekst i kontekst* at elevene skal lese tekster for å oppleve og bli engasjert (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lesing er dermed et redskap også i temainnganger for å oppnå de ulike dimensjonene i norskfaget. Det er igjen viktig å påpeke at disse dimensjonene er en helhet, og ikke noe som skal skilles i norskfaget (Bakken, 2020, s. 263). Alle dimensjonene er også en del av LK20 og noe som elevene skal jobbe med gjennom sin skolegang.

## **2.2 Endringer i norskfaget LK20**

Norskfaget har hatt store endringer i de nye læreplanene. Som nevnt tidligere, er kjerneelementer innført. Tekst i kontekst er et av disse, som henger sammen med dybdelæring. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de andre kjerneelementene. Dette er for å belyse andre elementer ved norskfaget, og faget i sin helhet. Samtidig kommer det en nærmere forklaring på kjerneelementet *tekst i kontekst*, som klart er noe av det mest sentrale i denne studien.

### **2.2.1 Overordnet del**

#### **Tverrfaglighet**

Et av store endringer som nevnt i kapittel 1, er innføring av kjerneelementer. Dybdelæring er klart noe som både er et overordnet didaktisk mål, men det er også et av grunnene til innføring av temainnganger. Noe som skal bidra til dybdelæring er et annet innført kjerneelement; tverrfaglighet. Tverrfaglighet er basert på tre sentrale temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet,

2019). Målet med tverrfaglig arbeid på skolen er at elevene blant annet skal «[...] finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det understrekes direkte at elevene skal lære å se sammenhenger innenfor temaene, noe som henger tett sammen med premisset for dybdelæring. Med dette kan det dermed trekkes en slutning om at tverrfaglig arbeid på skolen ikke minst skal bidra til større dybdelæring hos elevene og ikke bare lære seg begreper og generell forståelse rundt temaene. Tverrfaglighet er dermed noe som kan bidra til større dybdelæring og ikke minst gjøre det enklere for elevene å kunne se større faglige sammenhenger.

### **Grunnleggende ferdigheter**

For at elevene skal klare å utvikle en dybdeforståelse og ikke minst klare å se sammenhenger, er det nødvendig at elevene først og fremst lærer og danner en faglig forståelse.

Utdanningsdirektoratet påpeker at grunnleggende ferdigheter er «[...] nødvendige redskaper» for det som omtales som sentralt i både dybdelæring og tverrfaglighet, og ikke minst skal de utvikles gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lesing er en av de sentrale ferdighetene som står for det å i det hele tatt klare å se sammenhenger og utvikle kunnskap. «Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ikke bare viser dette til lesingens kompleksitet i seg selv, men dette påpeker også at lesing både skal omhandle det faglige, men elevene skal også engasjeres og motiveres. For at elevene skal lykkes, er det flere faktorer som spiller inn. I Kunnskapsløftet understrekes det at teksten i seg selv skal forstås. Elevene skal i tillegg lære måter å lese på (Berge, 2005; Skaftun og Michelsen, 2017). Lesestrategier, analyser og vurderinger av tekst er bare noen av punktene som elevene skal mestre, ikke minst skal de ha «kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dermed handler lesing om både det å forstå innholdet, men ikke minst er det like viktig å klare å bruke teksten og vurdere den kritisk, noe som er viktig segment i tematisk, tverrfaglig arbeid.

## 2.2.2 Læreplanen i norsk

Å implementere en ny læreplan er en prosess og det kan være tidlig å si hvordan det nye norskfaget blir i praksis. Læreplanen i seg selv er likevel ikke det som vil påvirke norskfaget mest, men norsklæreren og valget man tar på individuelt nivå, men også mikronivå sammen med kollegium på skolen (Blikstad-Balas og Solbu, 2019, s. 12). Hva elevene sitter igjen med, og hva slags erfaring de utvikler i skolegangen, avgjøres i større grad av lærerens form for undervisning enn kompetansemål i seg selv (Blikstad-Balas og Solbu, 2019, s. 12).

Likevel er det noen aspekter ved den nye læreplanen, LK20, som skiller seg fra den gamle, noe som vil påvirke lærerens praksis. En klar forskjell er færre kompetansemål. Eksempelvis hadde studieforberedende utdanningsprogram på videregående skole 57, mens det nå er 32. Kompetansemål beskriver hva elevene skal være i stand til å gjøre et bestemt årstrinn. For det første er kompetanseutvikling tidskrevende og komplekst. Selv om det er færre kompetansemål, er det likevel krevende, og det er ikke slik at man har mistet mye av norskfaget (Bakken, 2019, s. 29). Det er likevel noen av kompetansemål som har blitt redusert fordi det har blitt gjort valg om å slå sammen flere mål med likhetstrekk som overlapper hverandre (Bakken, 2019, s. 29).

Som nevnt tidligere, vil innholdet variere fagmessig og ulike aspekter vektlegges. Noe av det mest sentrale som vektlegges i denne studien, men også i norskfaget, er kjerneelementet *tekst i kontekst*, som også er en stor del av fagets endring. For det første er en av de store endringene i norskfaget også brudd på kronologisk undervisning av litteraturhistorien. Dermed er dette kjerneelementet også med på innføring av temainnganger, som innfører en annen type organisering av litteraturundervisning. Med LK20 er teksten primær, og konteksten sekundær (Bakken, 2019, s. 31).

### Tekst i kontekst

Et av kjerneelementene i norskfaget, *tekst i kontekst*, utvider det komplekse tekstbegrepet og ikke handler også om lesing som ferdighet, som nevnt tidligere. Selve begrepet baserer seg på en tekst i kontekst og omfatter dermed begge komponenter, både separat med også i samspill. Det vil si at teksten både kan ses på i seg selv, men også sammen med en gitt kontekst, som ikke nødvendigvis er litteraturhistorisk. Det omfatter alt arbeid med tekst i seg selv, inkludert lesing. I norskfaget, som i andre fag, gjelder de samme prinsippene for lesing, som også er sentralt i dette kjerneelementet. Som nevnt tidligere skal elevene både engasjeres og reflektere

over tekstene de leser og være kritiske. Likevel utvides dette i norsk til at elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg til den komplekse ferdigheten i å kunne lese som elev og knekke en lesekode, har norskfaget også krav om at tekstene som skal leses og oppleves også skal kombinere ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2018). I praksis handler dette om sjangerkravet, nemlig at elevene både skal lese skjønnlitterære- og sakprosaer, men også andre språk. Det sistnevnte gjelder oversatte tekster, men også svensk og dansk. Til slutt skal elevene lese både eldre og nyere litteratur, og knytte det til en kulturhistorisk kontekst, men også lese ulike type tekster (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det sistnevnte gjelder for eksempel multimodale tekster. Dette er sammensatte tekster som også inkluderer andre elementer som lyd og bilde. Dermed finnes det visse krav til tekster elevene skal gjennomgå, uavhengig av sjanger. Vi kan dermed oppsummere med at elevene skal utvikle lesing som ferdighet, men tekstene skal også variere både med tanke på form og innhold i norskfaget.

Bortsett fra sjangerkravet rundt en tekst, omfatter kjerneelementet også en kontekst i arbeid med disse tekstene. En kontekst skal knyttes «både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2017). At elevene også skal knytte tekstene til en historisk kontekst, kreves det en intertekstuell literacy (Blau, 2003). Sitatet viser likevel brudd i organisering ved at det ikke nødvendigvis alltid skal knyttes til det kulturhistoriske, da teksten i seg selv kan plasseres i ulike kontekster, som for eksempel samtid. Dette gjør at elevene også skal vurdere teksten utenfra og objektivt og ikke bare ut fra egne erfaringer (Torell, 2002a). Det er heller ingen krav til kronologi. Brudd på kronologi gjør det også mulig å organisere litteraturarbeid tematisk. Ved dette er det selve temaet som ofte er den gitte konteksten, som også kan kombinere både det historiske og samtiden. Tverrfaglig arbeid er også kjerneelement som forutsetter tematisk organisering, men det er først og fremst en kontekst som er viktig å peke på.

Bakken kommenterer ikke minst tittelen på kjerneelementet «tekst i kontekst», der teksten i seg selv ser ut til å være primært fokus, mens konteksten er sekundær, som nevnt tidligere (2019, s. 31). Dette gjør at norskfaget er endret når det gjelder undervisning rundt litteratur, ettersom at teksten i seg selv er sentral. Dette betyr ikke at litteraturhistorien forsvinner, men at teksten også skal betraktes på egne premisser i større grad enn før. Samtidig er bruken av litteraturhistorien endret, og ikke fjernet. Haugan fremhever ønske om å se på historien med



moderne briller, noe som kan bidra til at elevene ikke opplever det som noe gammeldags, men mer nært (2019). Litteraturhistorien eller konteksten er sentralt i faget, da det spesifikt er nevnt konkret i dette kjerneelementet (Claudi, 2019). Dette gjenspeiles ikke minst i læreplanen. På undervisningsvurdering på mellomtrinnet står det blant annet at elevene viser sin norskkompetanse når de «leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre» (Bakken, 2019, s. 31). Videre påpekes både sjangre, men også at elevene skal tolke tekstene i sin helhet. Blant annet skal elevene, ut fra kompetansemål, kunne lese og tolke roman etter ungdomstrinnet, og «romaner, drama, dikt» etter Vg3 (Bakken, 2019, s. 31). Her ser vi at både sjangre, men ikke minst tekster i seg selv står sentralt og tolkes i sin helhet.

Teksten som noe primært og konteksten som kommer sekundært er noe som også kan prege tekstutvalget i undervisningen. Ikke minst er også bruken av tekstene didaktisk sett sentralt i litteraturundervisning. Både bruken og utvalget er viktige komponenter når det gjelder elevenes læring og engasjement. Kjerneelementet *tekst i kontekst* ser ut til å ha fornyet norskfaget, men hva betyr dette i praksis? Sylvi Penne har i sin tidligere studie sett på norskundervisning med vekt på bruk av utdragsbruk i litteraturundervisningen (2012). Generelt sett har utdrag, ut fra Penne, blitt brukt til ulike formål. Dette gjaldt både for kort illustrasjon av normer eller kulturelle forskjeller, men det brukes også for å få frem viktige deler av litteraturhistorien på skolen, noe som klart hadde større plass før LK20 (2012). Det som kan ses på som problematisk er at helheten viser seg til å være avgjørende for at elevene i det hele tatt skal nå læring eller forståelse i en tekst. Penne sin studie underbygger argument om at helhetlige tekster er noe som vil gi elevene en helhet i forhold til utdrag bruken (2012). Samtidig er det ikke lenger like stor bruk for utdrag for å illustrere den litteraturhistoriske konteksten da teksten i seg selv nå er primær. Dette bidrar til å forstå at norskfaget nå ikke organiseres på samme måte, og at undervisningsform med dette også vil endre seg.

Det kommer frem at utdrag ikke vil fungere like godt uten noe form for dramaturgi. I denne konteksten betyr dramaturgi både vendepunkt og spenning. Med andre ord kan man påpeke at utdrag krever en kontekst for at man skal kunne finne mening, i følge Penne (2012). Med den nye læreplanen og fornyelsen av norskfaget, kommer det frem at teksten er primær, noe som kan gjøre at vi ikke har lik tilnærming som tidligere. Samtidig er for stor bruk av utdrag noe som kan ses på som utfordrende når det gjelder å skape en helhet. Dermed kan dette ses på som en av grunnene til at vi nå har fått fagfornyelsen og større vekt på å jobbe med helhetlige tekster i seg selv. Ikke minst er det viktig å trekke frem hukommelsen til elevene som noe

viktig for å kunne se større sammenheng og etter hvert utvikle dybdeløring. Elevenes hukommelse og læring rundt tekster henger sammen med motivasjon, og ikke minst nytteverdien rundt litteraturen på skolen, noe jeg skal redegjøre for senere i dette kapittelet.

Tekst i kontekst omfatter, som vi har sett, arbeid med litteratur. LK20 fremhever arbeid med hele verk framfor utdrag, noe som også vil gjøre at lærere er nødt til å ta noen valg framfor andre når det gjelder tekster. Tekstene skal engasjere elevene og de skal kunne sette dem i ulike kontekster. For å nærme teksten til elevene i størst mulig grad, er det viktig å se hva som kan være nyttig rundt dette didaktisk sett.

## 2.3 Litteraturdidaktikk

Litteraturhistorien har vært en del av norskfaget siden 1880-årene. Ifølge Norendal var både den eldre læreplanen, L97, og reformen, R94, som beskrives som innholdsorientert. Ikke minst var kulturarven et viktig aspekt på denne tiden (Claudi og Norendal, 2022, s. 40). Man kan også hevde at dette var «starten» på det vi i dag kaller for litteraturdidaktikk (Steinfeld, 2005, s. 51; Claudy og Norendal, 2022, s. 40). Litteraturdidaktikk er noe som er felles for pedagogikken på skolen, men didaktikken knyttet til norskfaget kalles, som tidligere nevnt, fagdidaktikk. Didaktikk er også den fagspesifikke pedagogikken. I dette tilfellet er didaktikken knyttet til norskfaget det som kalles for norskdidaktikk. I norskfaget er det ulike ting som vektlegges, eksempelvis litteratur.

Litteraturdidaktikk er et komplekst begrep som omfatter undervisningens «innhold, mål og begrunnelser» (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 34). Det handler om hvordan litteraturundervisningen foregår i praksis, som klart inneholder tekst og kontekst. Likevel handler det ikke bare om undervisning, men også vurdering. Skaftun og Michelsen påpeker at litteraturdidaktikken også handler om selvvurdering eller litteraturfaglig refleksjon, noe som jeg skal reflektere nærmere i kapittel 3 (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 35). Læreren er sentral når det gjelder litteraturdidaktikk i klasserommet. Læreren er både veilederen, ressursen og ikke minst har læreren ansvar for at elevene skal nå målet gjennom det faglige innholdet i undervisningen.

Målet med litteraturdidaktikken i seg selv er læring, og ikke minst viser dette også at didaktikken er rettet mot praksis (Sjøberg, 2021; Steinfeld og Ullström, 2012, s. 227). Didaktikken er dermed noe som både analyserer, men også skildrer både innholdet og

gjennomføringen av undervisningen (Steinfeld og Ullström, 2012, s. 226).

Litteraturdidaktikken er mer rettet mot tekstene og lesing, og handler om sammenhengen mellom det vi forstår som lesere, og forståelsen som etableres etter diskusjon som presiserer og utdyper denne forståelsen (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 10). Litteraturarbeidet omfatter mange aspekter. Skaftun og Michelsen beskriver blant annet følgende

*Det å åpne tekster og øve opp evnen til å se og se for seg er en vei til å utvikle skolens kognitive, sosiale, emosjonelle og etiske dømmekraft. Som erfaringsrom gir litteraturfaget oss og elevene anledning til å bevege oss fra det trygge til det risikable, i tråd med det første prinsippet for læring i praksisfellesskap. Det andre læringsprinsippet- å bevege seg fra relevans til forståelse- minner oss på å tenke langsiktig utvikling i arbeidet med litteratur på skolen (2017, s. 236).*

Sitatet fremhever store mål med undervisningen. Litteraturdidaktikken handler med dette ikke bare om undervisning i praksis og hvordan det faktisk foregår. Selv om målet er læring, er målet også utvikling av dømmekraft. Utvikling generelt kan, slik det kommer frem, foregå på ulike fronter. Både kognitivt og emosjonelt. Ikke minst skal det gå fra *relevans* til *forståelse*. Dette er et av prinsippene i praktisk fellesskap og handler om langsiktige mål. Her forutsettes det at litteratur skal fremstå som relevant, noe som er viktig aspekt for å nå det overordnede målet; læring og forståelse. Lærere skal dermed begrunne og vise at arbeid har en verdi og relevans (Hamre, 2017; Sæther og Melvold, 2020, s. 16). Verdier er likevel vanskelig å definere, ikke minst er det også tilfeller hvor lærere anser noe som verdifullt og relevant der elevene ikke har samme opplevelse (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 235; Penne, 2012). Her trekkes det ikke minst utfordring ved litteraturdidaktikk. Det å tenke langsiktig, også som lærer, er både tids- og ressurskrevende (Skaftun og Michelsen, 2017). Det er også en utfordring å vite hva elevene vil oppleve som relevant. Det handler om at læreren må kjenne elevene, både ut fra faglig nivå, men også personlige interesser.

Litterært praktisk fellesskap er også en del av litteraturundervisningen. Det handler om sosiale situasjoner i undervisningen (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44). Med dette vil det sosiokulturelle perspektivet være sentral her, som er basert på læring i sosiale kontekster. I denne tilfellet er læring ikke bare på individuelt nivå, men det går over til et sosialt nivå, som er en del av tekstarbeid (Solberg, 2022; Bakhtin, 1981). Det er også tre ulike prinsipper i et litterært praktisk fellesskap. De har som mål å lære elevene metoder og verdier. Elevene skal

samtidig utvikle tanke- og handlingsmønstre. *Forståelse til relevans* er et av prinsippene som jeg nevnte, men forståelse knyttet til læring er likevel ikke det eneste målet. Første prinsippet er å gå fra *det trygge til det risikable*. Skaftun og Michelsen understreker at det er viktig å la elevene bli trygge på noe før de blir utfordret videre (2017, s. 45). I litteraturdidaktikken skal tekstene ikke utfordre med det første, men elevene skal heller bli kjent med metodene og lesestrategier før de får en større utfordring. Relevans er ikke minst relevant her, noe som læreren kan bidra med når det gjelder tekstutvalg. Det skal videre utvikles til forståelse og læring, noe som også er med på å sikre dybdelæring. Siste prinsippet, fra modellering til øvelse, handler om ulike arbeidsmåter som skal hjelpe elevene etter behov (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 45). I et praktisk litterært fellesskap er samtalene det man lærer av.

Dette kan knyttes til heteroglosiske klasserom, som handler om at ulike stemmer er i interaksjon med hverandre (Dysthe, 1995). Elevene kan med dette lære både av å selv være med på en faglig diskusjon i litteratur, men også ved å tenke individuelt. Enhver konkret ytring er en sosial handling, og Bakhtin understreker læring også gjennom det sosiale (1981). Selve talen kan være et redskap for tanken hos elevene, hvor det også oppstår en forbindelse mellom tekning og selve talen (Vygotsky, 2001). Læreren er også viktig i slike sosiale situasjoner for å gjøre samtalene mer rettet mot det faglige og analytiske. Dette kan gjøres ved bruk av for eksempel opptak, hvor læreren tar opp elevinnspill og bygger eventuelt videre med fagspråk for eksempel (Dysthe, 1995).

I gruppesamtaler, som også er en sosial interaksjon hvor læreren ikke styrer samtalen, utforsker elevene likevel fagstoffet fra egne premisser og med eget språk (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 204). Likevel er læreren med på å styre hvordan gruppesamtaler skal foregå og hva de skal handle om, som likevel kan sikre det faglige (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 204). Noe som i tillegg kan påvirke gruppesamtalene er klassedynamikken og rollefordelingen innad en gruppe. Det er utfordrende å sikre at alle gruppene har gjennomgått samme type stoff og at de har diskutert likt. I dette tilfellet er plenum også en god metode for at læreren også bidrar med et faglig språk knyttet til gruppearbeid.

Likevel kan selve gruppearbeidet fungere dårlig dersom det relativt er mange svake elever. Penne beskriver litteraturundervisningen i nordiske klasserom slik; (...) mister sin faglige dimensjon og blir til hygge, kos som skal styrke elevenes trivsel og velvære» (2012, s. 248). Læreren er dermed viktig i sikring av det faglige, noe som kan resultere med at det ikke går over til kos og hygge (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 204; Penne, 2012). Ut fra dette ser det

ut til at det er en mangelfull litteraturundervisning som ikke alltid er faglig basert. Dermed er sosiale interaksjoner både i gruppesamtaler, men også i plenum, noe som kan utvikle læring hos elevene og ikke minst sikre en felles forståelse for litteratur. Det viser derimot at den tradisjonelle litteraturundervisningen er basert på analytisk undervisning (Kjelen, 2015). Dette handler om at det settes større vekt på å få noe ut av selve teksten framfor å oppleve den selv, noe som Rosenblatt ser på som problematisk og noe som bør unngås (2005). Det betyr ikke at det analytiske skal utelukkes, men heller at litteraturredidaktikk både skal inkludere det personlige og det faglige, noe som også kan endre og påvirke elevenes motivasjon.

## 2.4 Motivasjon/relevans i undervisning

Motivasjon er viktig også knyttet til litteratur og temainnganger. For at elevene i det hele tatt skal klare å utvikle dybdelæring og forståelse, er motivasjon noe som er avgjørende. Det er dermed viktig å si noe om hva som kan motivere elevene og hva som preger motivasjonen. Samtidig er det også viktig å understreke at teksten i seg selv også kan motivere elevene, og ikke bare undervisning rundt en tekst.

Elevenes motivasjon beskrives som et av de største utfordringene på skolen. Motivasjon er sentral i en litteraturundervisning for den er med på å fremme læring indirekte. Ikke minst handler motivasjon om aktiviteter i form av læringsstrategier, utholdenhet, konsentrasjon og innsats fra elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 13). Schunk, Pintrich og Meece har definert begrepet motivasjon som; «... the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained» (2013; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 14). Først og fremst kommer det frem at motivasjon er avgjørende for at en aktivitet skal vedlikeholdes, men er også viktig for at en aktivitet skal settes i gang. Videre kommer det også frem at motivasjon handler om noe målrettet. Skaalvik og Skaalvik understreker at elevene har ulike mål og at disse er mer eller mindre synlige for elevene selv (2015, s. 14). Motivasjon handler både om kognisjoner og emosjoner. Kognisjoner handler om elevenes tanker, mål, men også forventninger til egen læring (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 14), Elevenes forventning til litteraturen eller faget generelt er også med på å prege motivasjonen. Elevenes motivasjon synker med alderen, og et av grunnene, ifølge Wigfield og Wagner, er at skolen ikke ivaretar elevenes interesser og behov, noe som henger sammen med emosjoner (2005; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 12) Emosjoner handler dermed om elevenes interesser, men også engasjement, glede ved arbeidet eller angst for å mislykkes. Lærerens observasjon når det gjelder elevenes atferd kan

gjenspeile hvor motiverte elevene er. Utfordringen er derimot å kunne påpeke hva elevene er motivert for eller grunnen for elevenes høy- eller lav motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 14).

Noe som kan være med på å forklare grunnen til elevenes motivasjonsgrad er indre- og ytre motivasjon. Indre motivasjon henger sammen med indre verdi, som handler er knyttet til interesser, men samtidig glede og positive følelser som skapes rundt en aktivitet, som kan knyttes til elevenes indre verdi (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 57). Interesser kan også knyttes til relevans i litteraturdydidaktikken. For at elevenes indre verdi skal økes, må lærestoffet eller aktiviteten oppleves som interessant (Ryan og Deci, 2009; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 66). Ikke alle elevene har lik grad av motivasjon, noe som avhenger både av faget, men også personlige interesser, som er det som skiller indre og ytre motivasjon mest (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 66).

Ytre motivasjon handler om å utføre en aktivitet eller vise til en bestemt type atferd for å få en form for belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 67). I litteraturundervisningen er det mer ønskelig å fremme indre motivasjonen hos elevene. Dette handler om å skape indre leselyst og dermed også fremme læring (Kulbrandstad m.fl., 2005). På den andre siden skal man ikke utelukke den ytre motivasjonen, som også kan handle om forventninger fra foreldre, men når det gjelder læring, er indre motivasjon klart noe som er mer ønskelig.

Ytre *autonom* motivasjon kjennetegnes, ifølge Ryan og Deci, ved at elevene ikke aktivt gjør noe fordi de føler seg tvunget eller fordi de vil gjøre det bra for å oppnå belønning, men fordi de ser verdien til selve faget (2005). Dermed er det ikke slikt at elevene bare ser verdien i selve faget, men de ser også verdier i arbeid med faget. Elevene internaliserer skolens verdier for elevatferd, som gjør at aktivitetene ikke er tvunget, men ønsket, selv uten belønning eller straff (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 67). Elevenes motivasjon er dermed svært komplekst. Det er viktig for en lærer å ha kunnskap om elevenes interesser for å kunne oppnå større grad av motivasjon, selv om dette varierer. Dermed kan variasjon av tekster også bidra til økt motivasjon, da dette klart kan treffe rekke interesser.

### **2.4.1 Motivasjon i litteratur og tekst-arbeid**

Litteraturarbeid på skolen innebærer blant annet lesing. Leseferdighet handler ikke bare om å forstå teksten og analysere den, men også å engasjere seg i tekstens innhold er en del av denne

prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Norskfaget er særlig ansvarlig for selve opplæringen i lesing, dermed er det også viktig å motivere eller engasjere elevene i møtet med tekster (Bakken, 2020, s. 255). For å klare å få elevene til å engasjere seg handler det ikke bare om elevenes indre- og ytre motivasjonsgrad. For å få elevene til å engasjere seg i tekstens innhold, må innholdet først å fremst oppleves som relevant. Penne skriver blant annet om dramaturgi i tekstene (2012). «Teksten må på en eller annen måte assosiere til livet. Dette gjelder generelt for kunst. Leseren må ha en forforståelse for fiksjon som aktiveres i møte med teksten. Teksten må under lesingen kunne oppleves som sammenhengende helhet» (Penne, 2012). Å jobbe med litteratur innebærer dermed ikke bare lesingen og forståelse av den konkrete teksten som leses, men motivasjon handler om å aktivisere elevene. Her nevnes det forforståelse, men også at teksten skal oppleves som en helhet. Den hermeneutiske helheten skal dermed være klar og tydelig for elevene, noe som ikke ofte er tilgjengelig for elevene, ifølge Penne (2012).

Den hermeneutiske helheten er derimot ikke det eneste ved utdrag eller tekst som kan øke engasjementet hos elevene når det gjelder lesing. Teksten i seg selv kan være med å påvirke dette. En viktig faktor for å øke engasjement hos elevene i arbeid med litteratur er dramaturgi og empati knyttet til fiktive karakterer i selve teksten eller utdraget (Penne, 2012). Dramaturgi er i dette tilfellet knyttet til vendepunkt og spenning i en tekst. Olin-Scheller understreker at elevene forbinder lesing med kjedsomhet, men at elevene likevel husker tekster eller utdrag hvor det blir brukt spenning eller vendepunkt (Penne, 2012). Dette viser at teksten i seg selv også kan engasjere og ikke minst oppleves som mer spennende dersom elevene leser tekster med spenning eller vendepunkt. Dette gjelder også utdrag. Penne nevner også at lærerne tar i bruk tekster som er betydningsfulle for dem selv, men at elevene ikke opplever dem som meningsfulle (2012). Dermed vil ikke elevene nødvendigvis engasjere seg mer ved at en tekst har det Penne kaller for dramaturgi, men teksten må i seg selv ha engasjerende innhold. Det samme gjelder de fiktive karakterene i selve teksten. For at elevene skal engasjeres, må det være relevant og ikke minst noe de kjenner igjen, slik at forkunnskapen kan aktiveres. Dersom elevene kan identifiseres med de fiktive karakterene, vil dette være med på å øke engasjementet for teksten de leser. Penne beskriver dette slikt; «Litterær mening, fiktiv mening, skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi. Da oppstår assosiasjoner til livet selv - til våre liv sammen med andre» (Penne, 2012, s. 173).

Assosiasjoner til livet viser seg å være viktig når det gjelder aktivisering av elevene. Først og fremst er dette viktig for at elevene skal oppleve en tekst som relevant som kan være med på å øke motivasjonen. Dette kan knyttes til begrepet *nytteverdi*. Nytteverdi handler om at elevene opplever at det de lærer om kan eller vil komme til nytte senere i deres praktiske liv (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58; Aase, 2019, s. 17). Verdien er også sentral i tolkning og egen forståelse av en tekst. For eksempel spiller dette en stor rolle i elevstyrte gruppeoppgaver hvor elevene selv skal finne mening i en tekst (Blau, 2003, s. 189). Dette handler også om elevenes fremtidige mål, gjerne utdanning eller arbeid. Dersom elevene opplever tekst eller undervisning som nyttig, vil dette fremme motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58; Skaftun, 2009). Assosiasjoner skal ikke minst aktivere elevenes forkunnskap, noe som er viktig faktor for å engasjere elevene rundt tekstarbeid. «Bakgrunnskunnskap betyr svært mye for leseforståelsen, og mye av det fagstoffet elevene skal lære, kan de lite eller ingenting om fra før» (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 162). Dersom litteraturen eller fagstoffet generelt er ukjent for elevene, er forkunnskap og assosiasjoner noe læreren kan bruke for å aktivisere elevene og øke et faglig engasjement. På denne måten kan elevenes interesse for å utdype seg i fagstoffet økes (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 162).

Motivasjon og ikke minst nytteverdien rundt litteratur og tekstarbeid er viktig når det gjelder lesing og lesedidaktikken. Først og fremst er det viktig å avklare at lesing ikke bare skal mestres og læres en gang, men at dette skal opprettholdes og utvikles ved at elevene for eksempel får stadig mer avanserte tekster som utfordrer og utvikler en god lesekompetanse (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 11). Dermed går lesingen fra å være noe elevene gjør for å bli bedre til å lese, til å bruke lesing som et redskap for å lære og oppleve (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 15). Dermed er motivasjon og relevans i tekst-arbeid viktig for elevenes læring og opplevelse. For at elevene skal øke motivasjon i tekstarbeid, regnes læreren som en viktig faktor. Først og fremst er lærerens oppgave å lære elevene å videreutvikle leseforståelsen. For at læreren skal klare dette, må hen selv være kompetente når det gjelder litteratur. Lesestrategier er også viktige i utviklingen av god lesekompetanse (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 15).

Konkrete grep læreren kan gjøre for å motivere elevene rundt litteratur er, ifølge Bruner, å vise at det er verdt å kunne, som også kan knyttes til nytteverdi (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 162; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58). Dersom elevene ikke har personlig forhold til det de leser, er det viktig å overbevise elevene om at noe er viktig. På den andre siden er det også



viktig å finne tekster som engasjerer elevene. Dermed er det essensielt at læreren kjenner elevenes interesser og behov (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 15). Diskusjon omkring tekster er også et grep lærere kan ta i bruk for å øke engasjementet rundt tekstarbeid. Lærere kan ta i bruk dette for å sikre en felles forståelse av en tekst eller forstå teksten på en dypere plan. Transaksjonell leseopplæring påvirker også engasjement i stor grad. Dette betyr at lærerne involverer seg aktivt i diskusjon med elevene om en tekst de leser, og at diskusjonen dermed veksles mellom lærerne og elever (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 164). Litterært praktisk fellesskap, som nevnt tidligere, er dermed et konkret grep som ikke bare sikrer det faglige, men som også kan øke engasjement ved at elevene får nye innspill og tanker. For det første er elevene i interaksjon med hverandre, hvor engasjement er viktig for å få i gang en diskusjon. Det er likevel ikke en selvfølge at alle elevene deltar og det kan være mulig å oppleve et uengasjert praktisk fellesskap (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 46). Et engasjert praktisk fellesskap kan dermed ses på som et mål eller noe å strekke seg etter som lærer. Samtidig kan læreren selv også få elevene til å bidra til fellesskapet aktivt, som kan øke graden av engasjement og aktiviteten.

Som vi har sett, er lesing kompleks, og handler ikke bare om å gjenfortelle handlingen i en tekst. Dette skal ofte føres videre til en større kontekst eller andre temaer, eksempelvis kjønnsroller. Dermed kan lesing og tekstarbeid også bidra til å utvikle dybdelæring, som handler om en varig forståelse, men også at elevene skal kunne se sammenhenger og trekke ut større linjer fra det de lærer på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her er det dermed viktig at elevene husker tekstene de har lest, der dramaturgi, assosiasjoner og økt motivasjon vil være sentrale faktorer (Penne, 2012; Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 164).

## **2.4.2 Ulike teorier om lesere og leseropplevelser**

Utvikling av en god lesekompetanse avhenger ikke bare av motivasjon hos elevene. Elevene selv har ulik grad av kompetanse innenfor lesing og ikke minst ulike ståsteder og utgangspunkt. Lesing er kompleks, men det er også ulike leseopplevelser hos elevene, også innenfor samme type tekstarbeid. Elevene leser tekstene ulikt og vil dermed ha ulike meninger og tolkninger rundt en tekst. Teoretisk sett er det skala mellom det som kalles for *analytisk* og *erfaringsbasert* leser.

For det første kommer Rosenblatt frem til at teksten er det man faktisk leser (1969). Videre er det stor vekt på enkeltindivid som leser. Leseren skal være aktiv, som i denne konteksten

betyr at elevene involveres i teksten og at man tar i bruk både forforståelser og egne erfaringer med i lesingen. På den andre siden er det mange som er kritiske til dette synet.

Hovedkritikken går ut på at elevenes objektivitet vil mistes, da dette er basert primært på det subjektive. I denne studien krevde selve tolkningen resonnering, slik det kommer frem, men oppmerksomheten var mest rettet mot kvaliteter ved følelser som oppstår under leserens møte med tekst (Rosenblatt, 1969).

På den andre siden kommer det frem at noen lesinger likevel kan anses som mer reelle enn andre, og spesielt har praksisfellesskap en viktig rolle når det gjelder sammenligning av lesinger og avklaring rundt dette. Selv om lesing alltid er individuell skal ikke tolkning være noe annet enn teksten selv (Rosenblatt, 1969). Den individuelle lesingen kan både være estetisk og ikke-estetisk. For det første handler dette om selve teksten som skal tolkes. Ifølge Rosenblatt er det også forskjell på det som kalles «poem» og saklige, informative tekster. «Poem» eller det som kan knyttes til skjønnlitteratur, forutsetter større grad av stimuli enn sakprosa, da det finnes flere metoder og strategier på hvordan dette kan leses, mener Rosenblatt (1969). Samtidig kan lesingen både være estetisk og ikke-estetisk. Teksten i seg selv kan også inneholde stimuli, der ulike elementer vil føre til ønskede effekt hos leseren. Likevel er læreprosessen mye mer kompleks prosess (Rosenblatt, 1969). Det er viktig å understreke kommunikasjon som prosess, også i lesing. Tidligere erfaringer er viktige, sammen med forventninger, i møtet med en tekst. Dette kan utvikle kompetansen og ikke minst gjøre det enklere for elevene når det gjelder tolkning og forståelse av en tekst (Rosenblatt, 1969).

Ikke bare møtet, men også opplevelsen av teksten er en individuell prosess. Lesing kan dermed både være estetisk og ikke-estetisk, ifølge Rosenblatt (1969). Rosenblatt understreker også at leseren ikke primært er opptatt av å oppleve en tekst, men heller hva man kan få ut av teksten etter å ha lest den (1969). Hun skiller mellom estetisk og efferent lesing. Mens estetisk lesing omhandler leseopplevelsen og lesingen i seg selv, er efferent lesing hva man kan få ut av lesingen (1978). Tekst i seg selv vil likevel ikke oppfordre til en av disse, da de ofte er i samspill og det er leseren selv som avgjør hva som vektlegges. Samtidig finnes det tekster som inviterer til ulike type lesinger, der dikt og matematiske tekster vil føre til ulike opplevelser, men de må også leses ulikt (Rosenblatt, 1969).

Det er likevel ikke bare Rosenblatt som vektlegger elever som individuelle lesere. Iser beskriver også samspillet mellom leseren og teksten. Iser beskriver også tidligere erfaringer

som noe sentralt i møtet med en tekst (1981). Dette henger sammen med Smidts begrep *subjektiv relevans* (1989). Begrepet går ut på at den subjektive og individuelle opplevelsen av en tekst ikke kan løsrives fra elevenes identitet og livssituasjon (Smidt, 1989). Videre forklarer dette hvorfor elevene har ulike tolkninger av en tekst og ikke minst hvorfor en tekst kan oppleves på ulikt nivå. Dette synet har også blitt kritisert, hvor det objektivet kan mistes. Med andre ord svekker det også elevenes evne til å utforske teksten i seg selv (Kjelen, 2015). På den andre siden redegjør Iser for leserens frihet innenfor tolkningen (1981). Ikke minst understrekes det at lesere også bidrar til å skape mening i en tekst, der meningen oppstår i et samspill med leseren. Dette er noe som strider med tanken om at teksten har egne premisser og egen mening uavhengig av leseren (Iser, 1981; Kjelen, 2015). Kjelen påpeker også at læreren ofte velger tekster hvor elevene kan kjenne seg igjen og viser at lærerne er skeptiske til begrepsbaserte og faglige tilnærminger (Kjelen, 2013).

Den analytiske lesemåten legger ikke vekt på erfaringer, men tar utgangspunkt i det faglige og analytiske ved en tekst. Nærmere forklart handler det om hva man kan få ut av en tekst, som kan knyttes til efferent lesing (Rosenblatt, 1969). Molloy sin studie antyder at vekt på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene vil distansere seg fra selve teksten (2002). Det er også et argument for at teksten ikke alltid bør ses sammen med en kontekst, men også på egne premisser. Samtidig viser det seg at elevene ikke blir engasjert av denne leseinnngangen (Rødnes, 2012). På den andre siden kan man spørre seg hva slags metoder og redskaper læreren kan velge for å fange elevenes oppmerksomhet i analytisk lesemåte. For det første har stemning og undervisningsmetode noe å si når det gjelder engasjement. Dermed handler det her også om den gitte klassen og læreren. På denne måten vil tekstenes lekende side komme frem (Aatmosbakken, 2003). Aatmosbakken argumenterer også for at formidlingen av litteraturen skal tilpasses elevgruppen når det gjelder alder, smak og modenhet (2003). Analytisk lesemåte er samtidig mest knyttet til oppgaver som kan resultere med en ytre forståelse (Rødnes, 2012). Likevel handler ikke analytisk lesing bare om litteraturhistorie, men det brukes også for å få en tydeligere tolkning i teksten. Med dette kan man også understreke at analytisk lesemåte også bidrar til større grad av faglighet. Smidt skriver om analyse som er litteraturhistorisk, som kan føre til en avvisning hos elevene som ser på arbeidet som kjedelig (1989; Rødnes, 2012). Det er også mest brukt knyttet til det kulturhistoriske, noe som kan peke på at LK20 med kjerneelement tekst i kontekst likevel forutsetter en at teksten skal åpnes, slik at den får betydning for lesere. Analysene kan samtidig også knyttes opp mot det personlige, for å gjøre teksttilnærmingen mer personlig og

relevant for elevene (Rødnes og Ludvigsen, 2009). På den andre siden har flere forskere også understreket at en erfaringsbasert lesing vil ha behov for noe annet i tillegg siden det personlige viser seg å ikke blir brukt i formelle sammenhenger, som for eksempel vurdering (Rødnes og Ludvigsen, 2009). Dermed er analytisk og erfaringsbasert lesing noe som også kan opptre sammen, noe som klart er ideelt.

Selv om læreplanen understreker at elevene skal mestre lesing som ferdighet, er det likevel slikt at selve lesingen også skal tilpasses elevgruppen. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og læringen» (Opplæringslova, 1998, §1-2 i Skaftun og Solheim, 2014, s. 33). Dette understreker for det første at elevene har ulike forutsetninger, også når det gjelder lesing, noe som gjør at både tekstene, men også nivå skal være noe som er tilpasset og egnet for den gitte elevgruppen (Appleyard, 1991). I praksis er dette en av de vanskeligste oppgavene å realisere (Skaftun og Solheim, 2014, s. 33). Kunnskap og forkunnskap er dessuten dokumentert som betydningsfull for hvor godt vi forstår det vi leser (Skaftun og Solheim, 2014, s. 33). Dette kan også knyttes til Rosenblatt, hvor elevene er subjektive i sin lesing og tar inn egne erfaringer, dermed må også tekstene de leser være relevante og ikke minst handle om noe elevene har noe forkunnskap om (1969). Temainnganger og relevans er imidlertid noe som kan være med på å vekke forkunnskap. Alexander og Murphy sin teori om læring og utvikling, som beskriver sammenhengen mellom lesing og læring, tar for seg tre ulike dimensjoner; kunnskap, strategier og interesse (Skaftun og Solheim, 2014, s. 33).

## **2.5 Ulike måter å organisere litteraturundervisning på**

### **2.5.1 Temainnganger - Hva er det?**

Vi har nå sett at kulturhistorien ikke lenger har like mye plass i norskundervisning som tidligere, og at faget har blitt mer tekstsentrert. I tillegg har man foreslått en arbeidsmetode som har som premiss å blant annet gjøre norskfaget om til noe som skal handle om utforskning og tolkning av tekst, uavhengig av det kulturhistoriske, som allerede nevnt i kapittel 1. Det sistnevnte forslaget handler om temainnganger, som ikke minst skal legge til rette for dybdelæring (Sæther og Melvold, 2020, s. 15). Dermed går undervisningen fra kulturhistoriske perioder, og man forsøker, som foreslått, å gå over på det tematiske. Dette

betyr i midlertidig ikke at kulturhistorien forsvinner, men teksten i seg selv vektlegges mer enn tidligere (Bakken, 2019, s. 31). I en temaorganisert litteraturundervisning tar man utgangspunkt i allmenngyldige tema og fungerer som en førlesing og inngang til et emne og tekster (Sæther og Melvold, 2020, s. 5). Selve begrepet handler om et «tema» og innhold. Elevene på skolen får ofte som oppgave å finne tema, eller det teksten «egentlig» handler om. Når man bruker en tematisk inngang i norskfaget, tar man også i bruk tekster som har et tematisk slektskap med hverandre (Sæther og Melvold, 2020, s. 15). Dette kan være en retning for elevene når de skal finne et tema i teksten, men det forteller også indirekte at temainnganger også er mer kompleks enn dette, og ikke minst at begrepet handler om flere ting. Elevene skal ikke låse seg fast til et tema, og tekstene skal i en slik organisering fungere som middel og ikke et mål i seg selv. Tolkning av tema vil dermed ikke være sentral, men heller sammenheng mellom form og innhold, men konteksten utelukkes ikke, og er også her sekundær og gjenspeiles av tekst i kontekst kjerneelement. Tanken er ikke minst at elevenes forforståelse skal aktiveres, og at all tidligere erfaring vil være relevant. Forforståelse omhandler både faglige og historiske, men også kulturelle og personlige bakgrunn (Sæther og Melvold, 2020, s. 15; Gadamer, 2010, s. 420).

Grunnen til at man har ansett temainnganger som en mer gunstig arbeidsmetode henger sammen med det tredje premisset for temainnganger, nemlig relevans (Sæther og Melvold, 2020, s. 16). Ifølge Sæther og Melvold kommer det direkte frem at elevene vil ha større grad av forforståelse i tidløse temaer som for eksempel kjærlighet enn realisme (2020, s. 16). Samtidig er det viktig å understreke at tematisk inngang ikke bare handler om å aktivere elevenes forforståelser, men også å organisere norskfaget slik at engasjement, motivasjon og følelse av relevans blir oppnådd (Sæther og Melvold, 2020, s. 16). Temainnganger skal også skape en kobling mellom norskfaget, elevene, og verden utenfor, som også henger sammen med de ulike dimensjonene som nevnt tidligere (Sæther og Melvold, 2020, s. 5). Dermed skal elevene ta i bruk ulike tekster for å forstå seg selv og samfunnet. Samtidig skal tekstene være nokså utfordrende. Tekstene, også i denne type organisering, skal være relevante og handle om noe elevene kan kjenne seg igjen i (Appleyard, 1991). Tekstene kan med dette også velges av elevene selv. På denne måten sikres det også relevans for alle elever (Bakken, 2020, s. 262). Den store konsekvensen av å lese tekstene som ikke treffer elevene, er klart at elevene ikke engasjeres og i verste fall mister motivasjon. Noe annet som kan påvirke elevenes motivasjon er vurdering.

## 2.6 Vurdering

Vurdering kan kort forklares som et verktøy for læring. I Kunnskapsløftet defineres undervisvurdering, som er det sentrale i denne oppgaven og konteksten, som noe som skal være integrert del av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtidig har vurdering som mål å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022). Vurdering skal også øke motivasjonen til elevene. Det er ulike formål knyttet til vurdering på skolen, et av dem er verktøy til læring der lærerens oppgave er å finne bevis på læring gjennom vurdering (Brevik og Blikstad-Balas, 2014, s. 9). Vurderingssituasjonen viser seg også til å ha stor innvirkning på elevene og det avgjør hvordan elevene tilnærmer seg et fag. For flere elever er vurdering det som teller i faget og ikke nødvendigvis veien mot en vurdering (Hopfenbeck og Lillejord, 2013, s. 239).

Proessen før selve vurderingen er også viktig, som handler om lærerens tolkning av læreplanen og elevenes forståelse av egen prosess. Lærerens rolle er sentral for å få elevene til å forstå prosessen, men også i utforming og bestemmelse av vurderingens formål (Fjørtoft, 2014, s. 271; Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 203). Det er ulike funksjoner til en vurdering og det er skille mellom *formativ*- og *summativ vurdering* der formålene er det som skaper et skille. *Formativ vurdering* har som formål å veilede og forsterke læringsprosessen. Kort skrevet kan det defineres som vurdering *for* læring (Fjørtoft, 2016, s. 41; William, 2011). Dette innebærer tilbakemeldinger, men peker også på en læringsprosess (Bloom, 1969, s. 25; Black og William, 1998). *Summativ vurdering* derimot kan kort defineres som vurdering *av* læring (William, 2011; Fjørtoft, 2016, s. 42). I dette tilfellet er det læreren som vurderer elevprestasjoner når det gjelder det faglige (Eriksen, 2017; Brevik og Blikstad-Balas, 2014, s. 9).

Elevene har på den andre siden også en rolle i vurderingen. Det handler ikke bare om at elevene skal forstå sin egen prosess i vurderingssituasjonen, men det handler også om *selvvurdering*. Elevenes *selvvurdering* handler om hvor flinke elevene er og hvor gode resultater de har oppnådd (Wigfield og Karpathian, 1991). Med andre ord handler det om kompetansevurderinger elevene har for seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 31).

## 2.7 Oppsummering

I dette kapitlet belyses noen viktige punkter i norskfaget. Læreplanen er med på å sette visse krav i hvordan undervisningen bør være. Både sjangerkrav, men også krav om mål til undervisning og vurdering er noe som kommer frem i læreplanen. På den andre siden er det viktig å betrakte didaktikken, der læreplanen skal tolkes og utformes. Norskfaget handler dermed både om teori, men også praksis. I praksis er forholdet mellom elevene og læreren i en gitt kontekst noe av det mest sentrale. Det handler om å koble elevenes interesser til fagdidaktikken. Samtidig handler det om å aktualisere og fremme verdien til fagstoffet. Dette er for å øke motivasjon, læring og relevans for elevene selv. Læreren har med dette et stort ansvar for å få elevene til å oppleve fagstoffet positivt og engasjerende, og det er mye som skal vurderes og tas med i betraktning, for at en tematisk periode og organiseringen skal være vellykket. Norskfaget er, som vi har sett, mer enn læreplanen.

## 3 Metode

I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode siden jeg ville undersøke en enkelt lærers undervisningsopplegg i en klasse. I dette kapitlet skal jeg drøfte rundt valg av metode, men også valg jeg måtte ta underveis. Jeg skal først redegjøre for kvalitativ forskningsmetode. Deretter skal jeg beskrive valg av informanter og prosessen når det gjelder utvalget. Det vil være beskrivelser av hvordan jeg har behandlet datamaterialet, samtidig som skal jeg diskutere analyseprosessen. Til slutt skal jeg ta for meg etiske spørsmål og diskutere masteroppgavens overførbarhet og validitet.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

«Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon» (Larsen, 2017, s. 18). Problemstillingen avgjør først og fremst ikke bare hva som skal undersøkes, men også hva slags metoder som skal brukes (Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 24). Ettersom at jeg skulle undersøke undervisning sammen med erfaringer og tanker, er kvalitativ metode det som er mest passende (Gleiss og Sæther, 2021, s. 78). I dette tilfellet baserte jeg meg mest på å finne kunnskap om erfaringer og opplevelser av undervisning, eller konkret temainnganger og litteraturundervisning. Denne masteroppgaven baserer seg også på relativt få informanter, noe som også gjør kvalitativ metode egnede (Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 36).

I kapittel 1 og 2 får vi innblikk i litteraturredidaktikk, motivasjon og kjerneelementet tekst i kontekst. Litteraturundervisning på skolen består av ulike komponenter, samtidig er dette med engasjement og motivasjon rundt en undervisning svært vanskelig å måle uten å ta i bruk kvalitative metoder. Dermed ønsket jeg både å se hvordan undervisningen i temainnganger kan foregå, men ikke minst hvordan det oppleves. For å si noe om temabasert undervisning og litteraturundervisning brukte jeg observasjon som metode. Samtidig tok jeg i bruk intervju for å kunne si noe om motivasjonen til elevene, men ikke minst for å kunne si noe om erfaringene til både elevene og læreren.

### 3.2 Utvalg

I kvalitative studier er det viktig aspekt å velge informanter som er passende for å svare på den gitte problemstillingen. Samtidig er kjennetegn på kvalitative metoder at man får detaljerte



og fylldige data, noe som gjør at det er få informanter som er involvert (Firebaugh, 2008; Thagaard, 2018; Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 36). Et representativt og egnede utvalg av informanter bidrar til større grad av validitet.

For å svare på min problemstilling, trengte jeg både lærer og elever. Ikke minst var det viktig å rekruttere informanter, særlig lærer som har erfaring med temainnganger fra før av. Dette er både med tanke for å få innblikk i fordeler og ulemper ved organiseringen, men også for at temainnganger eller kjerneelementet tekst i kontekst er noe nytt, og ikke implementert på alle skoler i like stor grad. Med dette var utvalget mitt strategisk med tanke på at jeg så etter erfaring som kvalifikasjon til datainnsamling og for å kunne svare på min problemstilling (Gleiss og Sæther, 2021). Jeg fikk kontakt med læreren gjennom veilederen min. Denne læreren hadde erfaring med tverrfaglighet og temainnganger, noe som var starten på min rekruttering.

### **3.3 Rekrutteringsfasen**

Etter jeg fikk svar på e-posten fra læreren jeg hadde kontaktet, hvor jeg informerte om formålet til min masteroppgave, avtalte vi å ha et zoom-møte. Både jeg og min veileder var på møtet sammen med læreren, da hen informerte oss om en fremtidig planlagt temainngang undervisning på vg1. For meg var det positivt å kunne delta på en tematisk inngang fra startfasen. Under dette møtet informerte jeg både om hvilke metoder jeg skulle ta i bruk, samtidig som at jeg ønsket å formidle konkret hva jeg ønsket å få svar på.

Rekrutteringsmailen hadde med viktige punkter og ønsker for mitt masterprosjekt, men møtet gjorde at spørsmål rundt innsamlingen av data ble avklart. På den andre siden informerte jeg om at det er ønskelig for meg å se hvordan det vanligvis foregår med undervisning rundt et tema, slikt at jeg ikke skulle være med på å forme hva slags undervisning det skulle være.

Jeg møtte læreren på skolen noen uker senere, for å ha en kort samtale om forventninger, men også for å undersøke om læreren har noen metoder hen går etter eller om hen ønsker å oppnå noe bestemt etter prosjektet fullføres. Dette er for å kartlegge hvordan temainnganger muligens organiseres fra enkeltlærerens perspektiv. Videre fikk læreren spørsmål om dette igjen etter prosjektet var ferdig, noe som skulle belyse om det ble en endring i prosessen når det gjaldt baktanker eller metoder i undervisningen.

Jeg ønsket å undersøke hele undervisningsprosessen, og fange både elevenes og lærerens perspektiv. Dermed var den gitte vg1 klassen mest passende for å svare på min problemstilling. Vg1 elever har klart ikke lik erfaring som vg2 eller vg3 elever, men elevene skulle likevel reflektere over temabasert undervisning etter prosjektet var ferdig, noe som gjør at de vil ha erfaring og meninger rundt denne undervisningen. Dermed er masterprosjektet mitt basert på datainnsamling fra en bestemt klasse. En klar svakhet er at det ikke vil være noe jeg kan sammenligne resultatene med, men formålet med denne masteren er likevel ikke å generalisere, men heller gi et innblikk i hvordan et temaprojekt fungerer, og hva som er dets styrker og svakheter. Når dette er nevnt, begynte jeg med datainnsamling etter samtalen med læreren. Før de kvalitative metodene presenteres, skal jeg redegjøre kort for informantene og skolen.

### **3.3.1 Rekrutteringsskolen**

Videregående skole jeg var på ligger på Østlandet og er tradisjonsrik. Skolen har ca. 1000 elever og ca. 100 ansatte. Det er stort fokus på høyt læringstrykk og skolen er med på en rekke konkurranser. Elevene har gode resultater på eksamener. Skolen tar i bruk tverrfaglige temaer, men også andre tema i en litteraturundervisning i norsk. I dette tilfellet stod norsklæreren for planleggingen av temaundervisning, men det har også vært tilfellet hvor hen har samarbeidet med andre kollegaer på skolen.

Informantene ved denne skolen er læreren jeg beskrev tidligere, sammen med seks elever fra vg1 klassen jeg var i. Alle elever har fått fiktive navn og vil heretter betegnes som Alice, Anders, Ane, Benji, Bella og Bjørn. Elevene vil i min masteroppgave være primærkilde når det gjelder å finne ut noe om erfaring og motivasjon knyttet til temabasert undervisning.

## **3.4 Primærdata-intervju**

«Kvalitative metoder er ikke rettet inn mot å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe» (Svenkerud, 2021, s. 91). Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene oppfatter undervisningen og hva som, ifølge dem, kan prege motivasjon og hva som er fordeler og ulemper med temabasert undervisning. Dette er også noe jeg tok utgangspunkt i før jeg intervjuet elevene, noe som også er med på å avgrense intervju spørsmål (Svenkerud, 2021, s. 91). Jeg valgte intervju

fordi dette var mest egnede for å si noe om elevenes erfaring og oppfatning av en type undervisning, hvor intervju brukes for å måle det personlige.

### **3.4.1 Intervjuguide**

Intervjuguide handler om det å ivareta både teorien, problemstillingen og ikke minst selve intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 162-163; Svenkerud, 2021, s. 95). Det handler altså om hvordan intervju skal struktureres (Svenkerud, 2021, s. 95). I min datainnsamling tok jeg i bruk semistrukturerte intervju (se vedlegg 2 intervjuguider). Jeg hadde hovedspørsmål og tema planlagt, men jeg var likevel åpen for å stille utdypningsspørsmål eller bekrefte/avkrefte noe som kom opp i intervju. Intervjuguiden min var oversiktlig. Den var fordelt etter temaer motivasjon, temainnganger, litteratur, og spørsmål var også fordelt på disse. Målet med dette var å forsikre seg om at jeg skulle få spørsmål i alle temaer jeg ønsket. Den var også utarbeida med ved at jeg både hadde helt åpne spørsmål til å innlede med, men jeg hadde også spørsmål som var spisset mot eksempelvis motivasjon og temabasert undervisning. Samtidig var ikke meningen å følge spørsmål i en bestemt rekkefølge, men heller noe jeg tar utgangspunkt i. Jeg måtte dermed ta stilling til, også under intervjuet, i hvor stor grad jeg skulle basere meg på spørsmål som allerede var dannet, noe som klart er en utfordring i semistrukturerte intervju.

### **3.4.2 Informanter utvalg**

Ettersom at jeg forsket på en klasse, ønsket jeg dermed å intervju nok informanter både til å ha nok datamateriale, men også for å kunne si noe om hva flere i klassen mente da det ikke var mulighet til å intervju alle. Dermed bestemte jeg meg for å ha to fokusgruppe intervju. En klar fordel er at jeg får flere stemmer og meninger inn, ikke minst må intervjuinformanter forholde seg til hverandre, noe som kan gjøre at flere meninger og ytringer kommer frem enn ved individuelt intervju, som klart var ønskelig (Svenkerud, 2021, s. 94; Dalen, 2011, Tjora, 2021). Informantene ble valgt tilfeldig av en lærer ved håndsopprekning. Læreren spurte først om noen ønsket å delta og valgte tre stykker som hadde meldt seg. Dagen jeg skulle intervju ble elevene informert om at vi gjerne ville ha en gruppe på tre stykker og at elever selv skulle rekke opp hånda om de ønsket å være med. Her var det flere som rakk opp hånda, så læreren valgte de tre første. Et slikt utvalg har både positive og negative sider. Bakgrunnen for et slikt valg var også for å se om flere i klassen var enige eller om det skulle forekomme ulike

meninger innad gruppene. Ikke minst virker et gruppeintervju mindre truende for elever, og det er ikke like streng følelse av å bli intervjuet, da dette ligner mer på diskusjon eller samtale (Gleiss og Sæther, 2021). Etter elevene ble valgt, var det klart å starte med intervju.

Jeg valgte samtidig å ha individintervju med læreren fra den samme klassen. Grunnen til at jeg ikke intervjuet flere lærere er fordi jeg konkret skulle ta opp ting som ble observert. Læreren skulle også diskutere utsagn til elevene som kom frem i intervju, noe som også gjorde at denne læreren ble valgt, da hen også holdt den samme undervisningen som skulle bli diskutert. Man kunne ha diskutert om flere lærere kunne diskutert temabasert litteraturundervisning gjennom intervju, men målet mitt var heller å si noe om denne utvalgte gruppen og ikke ta det over på generaliserende nivå.

### **3.4.3 Gjennomføring**

Læreren informerte meg om et klasserom som var ledig den timen jeg skulle utføre intervju. Jeg gikk sammen med gruppe A, eller den første fokusgruppen jeg skulle intervju. Elevene gikk fra norsktimen og vi småpratet da det var en avslappet stemning. Vi satt oss rundt et bord, hvor jeg satt på den ene siden, mens de tre elevene satt på andre siden av pulten. Her delte jeg først ut informasjonsskriv som jeg ba dem gå gjennom før de skriver under (se vedlegg 1 samtykkeskjemaer). Jeg gikk også gjennom punktene muntlig og informerte særlig om formål til studien. Her sa jeg at målet var å vite hva de selv mener, og det viktigste for meg var å formidle at det ikke var noe rett eller galt, da jeg er interessert i å finne ut hva de mente. Etter elevene skrev under, tok jeg frem min mobiltelefon, da jeg skulle bruke lydopptak. Lydopptak er noe jeg hadde testet på forhånd, og hadde god kontroll på før jeg startet å intervju elevene. Grunnen til at jeg brukte dette var for å senere kunne transkribere, noe jeg skal redegjøre for senere i kapitlet. Spørsmål til intervju hadde jeg elektronisk på egen pc, men jeg passet på å primært høre etter hva elevene uttrykket, dermed så jeg ikke mye på skjermen.

Da intervjuet startet lot jeg ordet være fritt, og elevene valgte selv hvem som skulle starte. En utfordring ved gruppeintervju er at jeg ikke styrte samtalen i like stor grad som i individintervju, noe som også gjør at samtalen ikke alltid er innenfor tema jeg forutsetter. Dermed svarte ikke elevene alltid på det jeg spurte om, noe som gjorde at jeg enten stilte andre spørsmål eller ba dem fordype det de hadde fortalt. Det hendte også at noen elever snakket mer enn andre, som gjorde at jeg ofte ba resterende om å si egen mening direkte.

Andre ganger spurte jeg om elevene var enig med utsagn eller ikke. Det var god stemning gjennom intervjuet, og etter den ble fullført, takket jeg for deltakelsen. Intervjuet varte i overkant av tretti minutter.

Etter første intervjuet var ferdig, ba jeg elevene gi beskjed til gruppe B om å komme for å bli intervjuet. Slikt som første gang, startet jeg med å dele ut informasjonsskriv. Etter både muntlig og skriftlig gjennomgåelse av arket, var jeg åpen for spørsmål før starten av intervjuet. I denne gruppen hadde jeg også mer passiv rolle enn i individintervjuet med læreren. Jeg var aktiv ved at jeg stilte spørsmål og ledet samtalen, men elevene spilte også mye på hverandres utsagn. I denne samtalen var det litt latter og generelt god stemning. I noen tilfeller trengte jeg ikke å stille alle spørsmål som jeg hadde forutsett fordi det hendte at spørsmål ble besvart i løpet av samtalen. Intervjuet varte rundt tretti minutter. Jeg takket deltagerne for innsatsen ved avslutningen.

Lærerintervjuet ble utført en uke senere da jeg også i mellomtiden skulle forberede spørsmål om noen elevutsagn jeg ønsket å få refleksjoner på. Før selve intervjuet delte jeg ut samtykkeskjema som skilte seg litt fra elev- samtykkeskjema, både med tanke på formål, men også ved at noen av formuleringene ble tilpasset. Når læreren skrev under på informasjonsarket, var det klart for å sette i gang intervju. Læreren fikk noen av samme spørsmål som elevene som skulle åpne opp tema. I tillegg ble det stilt spørsmål rundt organisering og ikke minst metoder læreren bruker eller ikke bruker. I dette intervjuet var min rolle mer aktiv, og vi vekslet på å prate. Likevel stilte jeg spørsmål og oppklarte hva jeg spurte om, og gav ikke noe annet enn nøytrale svar tilbake. Intervjuet her varte også omtrent tretti minutter.

#### **3.4.4 Behandling og analyse av datamateriale**

Siden intervjuene er primærdata i min studie, var behandling og analyse en lang prosess. Jeg behandlet først mitt datamateriale ved å transkribere intervjuet. Lydopptaket fra mitt intervju var av god kvalitet, og jeg valgte å transkribere materialet mitt selv. Transkribering var også noe jeg gjorde aller først i min masterskriving, noe som også gjorde at jeg fikk tanker om resultatene og viktige punkter for diskusjon (Kvale og Brinkmann, 2017). Jeg kodet senere min datamateriale. Koding er krevende da det krever innsikt i datamaterialet. Koding handler om å dele opp datamateriale i mindre enheter (Gleiss og Sæther, 2021, s. 173-174). Kodingen min var deduktiv, det vil si teoristyrte (Gleiss og Sæther, 2021, s. 174). Samtidig var

intervjuspørsmålene også delt i flere kategorier, som for eksempel temainnganger og motivasjon – som også er induktiv og styrte kategoriene i noe grad (Eriksen og Svanes, 2021, s. 288). Jeg kodet mitt datamateriale etter kategoriene læring, litteratur, motivasjon og vurdering (Saldaña, 2016). Dette markerte jeg ved å bruke ulike farger som jeg senere fordelte innenfor disse kategoriene. Dermed var dette en strukturert koding (Gleiss og Sæther, 2021, s. 176).

## **3.5 Sekundærdata- observasjon**

Observasjon som metode gir ikke innsikt i tanker, følelser og erfaringer, men det kan si noe om undervisning i seg selv (Dalland m.fl., 2021, s. 125). Et av forskningsspørsmål jeg skal besvare er hva som er fordelene og ulempene ved temainnganger, noe som gjør at observasjon er en passende metode. På denne måten får jeg innsikt i hva som faktisk blir gjort, og ikke bare hvordan dette oppfattes. Dermed var observasjon nødvendig for å bekrefte eller avkrefte det som kom frem i intervju, men det kan også si noe om hvordan litteraturundervisning foregår i den gitte gruppen.

### **3.5.1 Ustrukturert tilnærming**

Før observasjon startet, hadde jeg bestemt meg for å observere læreren og ikke elevene. Første grunnen til dette er at ren observasjon uten kamera vil kreve en seleksjon, ettersom det ikke vil være mulig å få med seg alt (Gleiss og Sæther, 2021, s. 109). For det andre hadde jeg ingen erfaring i tematiske innganger, og ettersom jeg også var ute etter å se flere aspekter ved undervisning, var jeg åpen for alt som skulle dukke opp. Jeg hadde dermed ikke skjema å skrive etter som også kalles for ustrukturert tilnærming (Gleiss og Sæther, 2021, s. 104). Jeg hadde derimot noen punkter som jeg hadde tenkt å gå etter, som var metoder læreren brukte, om læreren gjorde noe for å eventuelt øke eller ikke øke motivasjon og hva slags litteratur de hadde gått gjennom. Disse punktene var likevel ikke noe jeg hadde skrevet ned før selve observasjonen startet, noe som gjorde at jeg også var åpen for andre momenter og innfallsvinkler.

### **3.5.2 Gjennomføring**

Ettersom jeg skulle observere alle norsktimene i den temabaserte perioden, ga dette blikk på ulike vinkler. For det første observerte jeg i gjennomsnitt to timer i uken. Det eneste jeg

bestemte meg for å observere var lærerens undervisning, handlet dette i praksis om hva elevene fikk gjennomgå av litteratur og eventuelt andre ressurser. Jeg observerte også hva slags aktiviteter læreren tok i bruk, samtidig siterte jeg læreren enkelte ganger i interaksjon med elevene. Selv om elevenes aktivitet og utsagn ikke ble observert, kan lærerens utsagn og ikke minst reaksjoner si noe om engasjement i noen grad, selv om dette klart kan diskuteres. Jeg observerte i tillegg oppgaver og spørsmålsformuleringer elevene skulle jobbe med, for å få mer innblikk i hvordan man jobber på skolen knyttet til tekstene og litteraturen. Om det hendte at elevene bare skulle jobbe med oppgavene en time, var ikke dette en del av min observasjon, da jeg ønsket å finne noe om lærerens undervisning. Enkelte ganger siterte jeg både læreren, men også hva som for eksempel stod på i presentasjonen ettersom at oppgavene ofte ble skrevet ned her. Observasjon som metode gjør også at man ikke alltid får med seg alt. De gangene jeg ikke fikk tid til å skrive ned alt fra presentasjonen, hadde jeg større fokus på å få med det læreren gjorde og sa. Dette var fordi observasjon i skule brukes for å si noe om hvordan læreren underviser i temainnganger. Dermed tok jeg en vurdering om at dette var viktigere å få med, enn for eksempel oppgavene.

Ved observasjonen satt jeg bakerst i klasserommet og rollen min var passiv. Læreren flyttet seg rundt i klasserommet og hjalp elevene med oppgavene og eventuelle spørsmål de hadde innad for eksempel gruppearbeid. I disse tilfellene fikk jeg ikke alltid notert ned hva samtalen handlet om eller hva læreren sa til elevene, da jeg ikke kunne høre gruppene som satt lengre foran. Jeg noterte likevel hva læreren gjorde, men ikke alltid hva læreren sa.

### **3.6 Kvaliteten på studiet**

Det er viktig å diskutere troverdigheten til studie, da denne er med på å vurdere kvalitet til en forskning eller masteroppgave (Silverman, 2014). Det som bestemmer kvaliteten på en forskning, er hvorvidt den er pålitelig (reliabel) og gyldig (valid) (Patton, 1999). Til slutt handler det om hvorvidt forskningen er overførbar og generaliserende. I dette delkapittelet skal jeg diskutere disse aspektene for denne masteroppgaven, der jeg skal beskrive sentrale og viktige sider som peker på kvalitet.

### 3.6.1 Validitet

Et viktig punkt er først og fremst forskerens rolle. Forskeren selv kan påvirke resultatene dersom en er ute etter noe spesifikt. Patton understreker også at forskeren finner det man har lyst til (2015, s. 653; Creswell og Miller, 2000, s. 126). I mitt tilfelle var tematiske innganger noe helt nytt personlig, som også gjorde at jeg var åpen både under observasjonen og intervjuene. Dette var både bevisst for å ikke påvirke resultatene, men også for å kunne observere hvordan en undervisning vanligvis foregår. I observasjonen noterte jeg det læreren sa og gjorde, uten å legge til noen personlige meninger rundt det. Samtidig er det viktig å diskutere nærhet til informantene, da dette også kan påvirke resultatene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 87). Jeg hadde ingen personlig forhold til elevene, da jeg snakket med dem først når de skulle intervjues. Når det gjelder læreren hadde vi en uformell samtale som gikk ut på temainnganger, og forholdet forble profesjonell i datainnsamlingsperioden, noe som var bevisst fra min side for å ikke påvirke forskningsresultater.

Når det gjelder observasjon, er det ikke mulig å få med seg alt som forsker uten bruk av video (Gleiss og Sæther, 2021, s. 109). Dette kan være med på å svekke validiteten i en studie. På den andre siden var jeg selektiv ved å bare skulle observere læreren og undervisningsform. I denne studien kunne det vært mulig med videoobservasjon, men svakhetene er at det i seg selv kan påvirke undervisningen, samtidig som det ville vært flere etiske betraktninger å diskutere, noe jeg skal diskutere senere i kapittelet (Blikstad-Balas og Klette, 2021, s. 156-157). Videoobservasjon brukes også for å forske på flere momenter og også i større sammenhenger. For min studie var meningen å få innblikk i hva læreren gjør i tematisk organisert litteraturundervisning. I observasjonen er det heller ikke mulig å få med seg alt læreren sier, som nevnt tidligere, men de viktigste momentene for studiet ble likevel nedskrevet og jeg hadde bestemt meg for hva jeg skulle se etter på forhånd, noe som også øker validiteten og viser bevissthet om metode og valg (Creswell og Miller, 2000, s. 126).

I intervjuet har spørsmålsrekkefølgen noe å si for hva som kommer frem. I intervjuguiden som jeg lagde på forhånd (se vedlegg 2 Intervjuguiden) hadde jeg med hensikt lagd spørsmål som var mer åpne til å begynne samtalen. På denne måten åpnet seg opp samtalen fritt og sikret at spørsmål var mulig å besvare av alle (Gleiss og Sæther, 2021, s. 89). Spørsmål i seg selv var heller ikke ledende (Gleiss og Sæther, 2021, s. 89). Det kan også stilles spørsmål om spørreundersøkelse hadde vært egnet for å besvare spørsmål om elevenes erfaringer. Det som likevel øker validiteten ved å bruke intervju er at jeg kan bekrefte eller avkrefte noe som



kommer frem, i motsetning til spørreundersøkelser. Det som i tillegg er styrke er at jeg har jeg har benyttet kildetriangulering ved at jeg både har intervjuet elevene og læreren for å undersøke opplevelser og tanker om tematiske innganger (Patton, 1999). Samtidig har jeg intervjuet to elevgrupper. Utvalget her var tilfeldig, som øker validiteten, da alle elevene er aktuelle for å si noe om deres opplevelser (Svenkerud, 2021, s. 98; Creswell, 2007). Elevene ble valgt ut ved håndsopprekning. Dette er styrke ved at to grupper gir større innblikk i elevenes opplevelse. Samtidig kan gruppene bekrefte eller avkrefte hverandre, men også mine tolkninger, noe som også gjør at deltakere også er med på å øke validiteten (Creswell og Miller, 2000; Jacobsen, 2015). Å intervju i grupper fører også til mindre truende situasjon, som kan gjøre at flere emner kommer frem.

På den andre siden kan gruppedynamikken påvirke intervjukandidatene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30). I dette tilfellet hadde ikke jeg informasjon om kandidatenes forhold til hverandre. Gruppedynamikken kan ha konsekvens av at elevene ikke tør å komme med egen mening foran andre. I dette tilfellet har elevene kommet med ulike synspunkter som også strider med hverandre, noe som likevel peker på at elevene var åpne. Dette beskrives nærmere i kapittel 4. Min rolle under observasjonen var passiv som nevnt tidligere. I intervju var det jeg som stilte spørsmål og dermed også kunne påvirke dets resultat (Johnson og Christensen, 2017). Under intervju med både elevene og læreren har jeg vært bevisst på rollen, og forsøkt å være nøytral i svarene ved å bruke «mmm ...» og ikke vise noen følelsesladde reaksjoner. I tillegg har jeg forsøkt å åpne intervjuene med lavere terskel og gjøre situasjonen mer uformell, slik at intervjuene skulle føre til større grad av samtale og unngåelse av korte svar (Svenkerud, 2021, s. 98-99).

### **3.6.2 Reliabilitet og generalisering**

Troverdigheten i denne masteroppgaven bygges først og fremst på transparens og åpenhet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30). Jeg har vært tydelig og åpen rundt valg, rekruttering og fremgangsmåte i min forskning og senere analyse (Silverman, 2014, s. 84). Prosessen er med andre ord beskrevet i detaljer, noe som øker reliabiliteten i min studie. Observasjon er ikke analysert og kodet, men det er likevel sitater og aktiviteter som beskrives nærmere i kapittel 4.

Siden jeg har forsket på en klasse, er det spørsmål om hvorvidt denne masteroppgaven er overførbar til andre studier. Siden denne masteroppgaven baserer seg på en klasse, er generaliseringen mindre aktuell da en klasse ikke vil gi nok data og er dermed ikke

representativt nok (Gleiss og Sæther, 2021, s. 207). Selv om denne masteroppgaven ikke kan generaliseres, kan det likevel skape relevans og grunnlag for videre forskning som jeg skal påpeke nærmere i kapittel 6. For at noen kan gjenbruke mine resultater, er det derfor avgjørende med transparens og god innsikt i datamaterialet (Andersson-Bakken og Dalland, 2021, s. 75). Dermed er bruk av kvalitative data ikke ment for å generalisere, men heller gi innblikk og grunnlag for videre forskning, inkludert denne masteroppgaven.

### 3.7 Etiske betraktninger

Før selve datainnsamlingen, meldte jeg inn min studie til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Jeg meldte inn hva studien skulle forske på, samtidig som jeg sendte inn samtykkeskjemaer, informasjonsark og samtidig intervjuguiden som skulle godkjennes. Etter godkjenning fra NSD, kunne jeg starte med datainnsamlingen (se vedlegg 1 godkjenning av NSD). Elevene og læreren fikk videre beskjed, både muntlig og skriftlig, at det er frivillig å samtykke (Gleiss og Sæther, 2021, s. 186). Samtykkeskjema i seg selv inneholdt informasjon om anonymisering, kandidatenes rettigheter og beskrivelse av formål til studien (se vedlegg 1 Samtykkeskjemaer). Jeg lagde to ulike samtykkeskjemaer, en for læreren og en for elevene. Språket er tilpasset gruppene slik at alle forstår hva datainnsamlingens formål er. Intervjuene ble i tillegg transkribert, noe som klart innebærer flere etiske betraktninger. For det første er anonymisering av elevene noe som må betraktes. I mitt tilfelle brukte jeg diktafonapplikasjonen for å ta opp selve intervjuet, som også er koblet til UiO sine systemer. Videre brukte jeg fiktive navn på elevene i selve transkripsjonen, som gjør at verken kjønn eller navn gjenkjennes (Gleiss og Sæther, 2021, s. 186-187). I observasjonen er det like viktig med anonymisering. Observasjonsnotatene mine inneholder ingen navn eller sensitiv informasjon som kan gjenkjennes. Ordet «læreren» og «hen» gjør også at læreren anonymiseres, også i intervju. Min studie inneholder heller ingen sensitive opplysninger av kandidatene, og ingen sensitive opplysninger kom frem i intervjuene. Dette gjør også at jeg ikke må behandle noe sensitiv informasjon, men jeg har likevel reflektert over konsekvenser ved dette, og derfor stilt spørsmål i intervjuet der jeg unngår dette. Innblikk på spørsmål og selve intervjuet sammen med observasjon pekes på i neste kapittel.

## 4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg ta for meg datamaterialet fra intervju og observasjon. Disse behandles som primær- og sekundærdata og behandles i den rekkefølgen. I kapittel 4.1.1 kommer jeg også til å bruke sekundærdata for å bekrefte eller avkrefte noe som kom frem i primærdata.

### 4.1 Litteratur

Først skal jeg påpeke noen sentrale poeng som kom frem av elevene i gruppeintervju. Deretter vil jeg redegjøre for lærerens refleksjoner. Sentrale temaer vil være type oppgaver og konkret arbeid med litteratur, samtidig opplevelser rundt dette. Det skal også handle om vurdering og til slutt organisering som ses ut fra lærerens perspektiv.

#### 4.1.1 Det skjønn- konkret arbeid med litteratur

Det skjønn var det overordnede temaet til klassen jeg observerte og intervjuet senere. For å kunne si noe om temabasert undervisning i litteratur, er det viktig å se på det konkrete opplegget som kommer frem. For det første påpeker elevene ulike type opplegg rundt arbeid med temaet deres, *det skjønn*. Selve temainngangen ble åpnet med musikk av Frans Leinz, og læreren som sa;

Læreren i helklasse: Vi skal over på et nytt tema, det skjønn, det vakre, det pene,  
det fine, det nydelige. Vi skal utforske dette på ulike måter. Hva  
Hva tenker dere når dere hører ordet skjønnhet? To og to.

Læreren sa herved ikke mye om det skjønn på starten, men musikken ga en stemning i klasserommet. Elevene skulle også helt fritt diskutere tema uten å få noen instruksjoner på hva de skulle se etter. Jeg stilte spørsmål til gruppene om hva de syntes om temainnganger, hvor det kom frem;

Ane: Det var noen ting i det temaet som var gøy da. For eksempel når vi skulle gå rundt og finne sånn stygge ting og fine ting

Intervjuer: Mmm ...

- Ane: I området, og når vi dro på Nasjonalmuseum, det var også gøy det. Resten var bare skriving.
- Anders: Ja, vi har opplevd noe nytt
- Anders: Komme litt ut av de vanlige boksene
- Intervjuer: Ja? Mmm ... så fint.
- Anders: Ikke bare går for det ortodokse måten å lære på

Gruppe A har i dette tilfellet påpekt det som de opplevde som noe nytt og uvanlig. Blant annet å gå rundt og finne stygge ting og fine ting. I observasjonen kom det frem at elevene i grupper skulle finne bygninger eller ting de selv mente var fint eller stygt. Samtidig skulle elevene se etter reklamer som kunne si noe om skjønnhet og hva vi mennesker er opptatte av. Elevene skulle ta bilde av dette. Læreren valgte senere noen av bildene som eksempel som ble vist i klassen, hvor elevene diskuterte hvorfor de mente noe var fint eller stygt. Dette var også en av de første timene innenfor tema det skjønnne. Elevene nevnte ikke noe av oppgavene eller bildene i intervjuet, men husket nemlig å ha godt ut og gjort noe nytt. Selv om det ikke ble brukt mye tid til denne oppgaven, var det likevel interessant at elevene husket dette. I uformell samtale med læreren, kom det frem at hen ønsket å fremme opplevelse og ikke nødvendigvis læring. Selv om læring er et overordnet mål, skal man ikke utelukke opplevelsesdimensjonen i norskfaget (Bakken, 2020) At elevene jobbet på denne måten er likevel ikke typisk da det er utenfor klasserommet. Elevene skulle utforske på egenhånd, men læreren brukte også dette som utgangspunkt i senere diskusjon i klasserommet, noe som også fremmer det faglige og ikke minst bidrar det til et faglig fellesskap, men det bidrar også til det sosiale fellesskapet. Dermed kan man også knytte dette til opplevelse som igjen kan bidra til motivasjon didaktisk sett (Bakken, 2020, s. 264).

- Bella: Live Nelvik teksten, det var det syns jeg var litt spennende.
- Benji: For det var veldig relevant tema liksom som er litt omdiskutert i media
- Bella: Ja
- Benji: Så sånn sett syns jeg det er gøy at vi har klart å få inn ting som
- Bella: Mmm ...
- Benji: som sagt som er litt relevant for oss

Bella: Eller sånn, ja, men eh det leserinnlegget til Live syns jeg var spennende fordi sånn som jeg sa i stad at liksom noen som har en sterk mening eller liksom noe flere reagerer på

Gruppe A nevnte også Live Nelvik teksten;

Ane: Det var den der eh om du skulle, når vi fikk det innlegget, så skulle du finne de retoriske virkemidlene i den, så skrive om det

Anders: Ja det var litt vanskelig

Begge gruppene husket dermed teksten og fremhevet dette i intervju. Teksten som elevene jobbet med var en kronikk, som både ble brukt i undervisningen, men som elevene også brukte senere for å skrive en retorisk analyse. Selve kronikken ble skrevet av Live Nelvik og handler om kritikken av en skjønnhetssalong som ble åpnet av skuespiller Pia Tjelta, blogger og tidligere redaktør Vanessa Rudjord, og TV-profil Synnøve Skarbø. Hovedkritikken går ut på at begrepet «kvinnehelse» ble brukt i kontekst med en skjønnhetssalong. Dette har skapt mange reaksjoner på sosiale medier da mange mener at kvinnehelse ikke skal forbindes med noe estetisk, ut fra kritikken (Nettavisen, 2022)

Selv om begge gruppene nevner kronikken, fremheves likevel ulike sider ved den. I gruppe B kommer det frem at det først og fremst er relevant tema, også utenfor det skjønne. At det er litt omdiskutert i media er noe som læreren viste elevene også i en av timene jeg observerte. Læreren startet med å si at Live Nelvik var programleder på NRK. Etter selve kronikken ble presentert, stilte læreren spørsmål som hva betyr estetisk, og ba elevene se på ordbruken. Læreren tok i bruk det Dysthe kaller for opptak (1995). Opptaket gikk ut på at kronikken hadde fått mye kritikk. Senere viste læreren også en NRK-snutt til elevene som handlet om kronikken og ikke minst kritikken den hadde fått. Senere ble det stilt spørsmål om hva kvinnehelse er. Her ble det igjen brukt opptak; det handler om kroppen og funksjoner. Læreren brukte derimot ikke opptak bare på ting som var viktig å påpeke, men også for å avklare;

Lærer i helklasse: Ja man kunne jo sagt noe om mentale helse, men det er liksom ikke det folk reagerer på.

Kronikken ble lest høyt av læreren, mens elevene hadde teksten i papirform foran seg. Før læreren delte den ut, stilte hen spørsmål om det er *noe problematisk med en sånn salong i det hele tatt?* Læreren stoppet opp underveis og diskuterte kronikken med elevene. Det ble også

sagt at dette ikke var en fagartikkel, og at det er meningen å komme med sin subjektive mening.

Både før- og etterlesing ble brukt til å sette tekst i kontekst. Som nevnt ble det først og fremst diskutert om betydning av det estetiske og skjønnhetsklinikk. En begrepsavklaring. NRK-snutten ble vist før selve lesingen, hvor også Live Nelvik ble presentert av læreren. Etter lesingen sa læreren:

Lærer i helklasse: Før dere går to og to og analyserer nærmere, her er Live Nelvik er gift med Steinar

Tore og Steinar, vet dere hvem det er?

En elev rakk opp hånda og svarte på hvem Steinar var, men det kom ingen andre innspill. Læreren forklarte hvem de var kort. Etter elevenes svar sa læreren;

Lærer i helklasse: Ja, de har en podkast hvor de snakker om Live Nelvik sitt innlegg.

Dermed ble det i dette tilfellet ikke bare arbeid med teksten i seg selv og elevenes refleksjoner og analyser rundt kronikken, men det ble også vist hva andre mener om det. I presentasjonen ble det også presisert direkte *det er ikke bare vi som har prøvd å analysere denne teksten*. Man kan spørre seg hvorvidt dette var strategisk fra læreren for enten relevans eller motivasjon, noe jeg skal diskutere i kapittel 5. Selv om teksten var sentral, også for senere vurdering, ser vi også at læreren både bruker filmsnutt og podkast i arbeid med litteratur. Blir dette mest brukt for å sette tekst i kontekst eller for å hjelpe elevene med senere retorisk analyse? Først og fremst var målet med det skjønnne å engasjere, men også at elevene til slutt skulle skrive en retorisk analyse som vurderingsform. Likevel kan ikke podkasten og overskriftene knyttes direkte til noe retorisk, og heller ikke læreren brukte dette til å si noe om eksempelvis de retoriske appellformene. Dermed kan dette peke på at læreren ønsket å sette tekst i en kontekst, og ikke minst aktualisere og nyttiggjøre den gitte kronikken (Skaftun, 2009; Bakken, 2019. Å vise elevene at noe er nyttig eller relevant henger også sammen med motivasjon, noe som kan være baktanken her (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58; Aase, 2019, s. 17).

Gruppe A fremhever på den andre siden ikke dette aspektet, men vurderingssituasjonen og arbeid med teksten.

- Ane: Det var den der eh om du skulle, når vi fikk det innlegget, så skulle du finne de retoriske virkemidlene i den, så skrive om det
- Anders: Ja det var litt vanskelig
- Ane: Ja
- Intervjuer: Ja
- Ane: Fordi det var samtidig liksom å skjønne hva teksten handler om også skulle skrive noe om virkemidlene
- Anders: Fordi det er liksom opp til enhver person hvordan man selv tenker
- Alice: Mmm ...
- Intervjuer: Mmm, for det har kanskje ikke så mye med
- Anders: For det er ikke sånt at hen har fasiten ikke sant
- Ane: Så det er på en måte greit at det er åpent, for da er det på en måte flere ting man kan ta, dra inn i det.

I denne gruppen, slik det kommer frem, fremstilles tekstarbeid som vanskelig, krevende og kompleks. Gruppen understreker også hva som kreves i arbeid med en tekst. Både forståelsen og analysen vil være essensielt for å kunne skrive en analyse, eller i dette tilfellet retorisk analyse. Dette kan knyttes til leseferdighet, hvor forståelsen og analysen er noen av aspektene som elevene skal mestre etter videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2017). Anders trekker frem at det er opp til enhver person hvordan man selv tenker. Dette kan understreke en åpen oppgave, hvor elevene selv må trekke frem hva som er viktig. Likevel var oppgaven en retorisk analyse, som igjen har faste rammer som igjen gjør at elevene ikke står helt fritt i formuleringene (Rosenblatt, 1969). Elevene kan selv trekke frem hva som er relevant, noe som også kommer frem i gruppe A;

- Ane: Fordi det var samtidig liksom å skjønne hva teksten handler om også skulle skrive noe om virkemidlene
- Anders: Fordi det er liksom opp til enhver person hvordan man selv tenker
- Alice: Mmm ...
- Intervjuer: Mmm, for det har kanskje ikke så mye med...

- Anders: For det er ikke sånt at hen har fasiten ikke sant
- Ane: Så det er på en måte greit at det er åpent, for da er det på en måte flere ting man kan ta, dra inn i det.
- Intervjuer: Mmm ...
- Ane: Men det er jo, det var jo sånn oppgave hvor man, det var veldig forskjellig hvordan man kunne se på det
- Intervjuer: Ja
- Ane: Også er det jo liksom, det er jo oppgaven litt sånn at man kunne bare få, man kunne liksom ikke si meningen sin ordentlig da

Elevene i gruppe A påpeker at oppgaven i seg selv var åpen der Ane var positivt innstilt til dette. Likevel sier Ane at man ikke kunne *si* meningen *sin ordentlig*. Kritisk sett er ikke retorisk analyse en type tekst hvor elevene «bare» skal komme med sine egne meninger og tanker. Ane sin resonnering kan likevel peke på at elevene ønsker å kunne si egen mening. Anders nevner også at ikke læreren selv har fasiten, noe som også kan peke på at det er åpent for tolkning og elevene selv mener at det er mulig å løse oppgaven på flere måter. Samtidig var virkemidler og forståelse av teksten noe som var bundet til oppgaven.

Før selve skrivingen av en retorisk analyse, skulle klassen bruke en økt på å ha debatt innenfor tema det skjønne. Elevene fikk beskjed om dette uken før. Før de satt i gang sa læreren; «velkommen til debatten, skal alt være vakkert? I selve presentasjonen var det også bakgrunnsmusikk. Læreren presenterte problemstillingen som var; I filmen kontroll sier hovedpersonen «det finnes kun to typer mennesker. Det er de som bryr seg om hvordan de ser ut, og de som lyver». Er det sant? Etter presentasjonen av problemstillingen ga læreren beskjed om at elevene skulle legge ned pc-skjermer og at debatten skulle starte. Debatten var basert på flere problemstillingen, hvor en og en ble presentert i en presentasjon. Problemstillingene var; *det er viktigere å se bra ut enn å være snill og naturlig er mer vakkert enn kunstig*. Elevene startet ikke å diskutere med en gang, da de først fikk beskjed om å diskutere to og to.

Læreren i helklasse; Da er vi klare! Noen som er enige? Få høre.

I denne delen av undervisningen tok læreren mye bruk av opptak (Dysthe, 1995).

Læreren i helklasse; Og hva mener vi med å komme seg langt i livet? Det er viktigere å få mer penger og damer ja.



Det er hvordan man selv ønsker å fremstå

Så du sier at det vil være opp til den som ser

I dette tilfellet gjentok læreren elevenes innspill uten å bygge videre på det. Først og fremst var det flere elever som rakk opp hånda og ønsket å gi innspill. Læreren gjentok det meste eller kommenterte hen utsagn som kom frem. Samtidig var det læreren som bestemte hvem som skulle få ordet. Læreren tok også i bruk opptak og bygget videre på det og var dermed en del av diskusjonen (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 164).

Læreren i helklasse: At noe er fake, hva betyr det?

Her er vi inne på noe, er det bedre at noe fremstår som ekte

Som fremstilt her, brukte læreren både opptak til å stille spørsmål videre, men også til å kommentere at elevene er på rett spor. Det kan dermed virke som om debatten skulle lede til noe spesifikt, og at læreren hadde baktanker her. Selv om elevene ikke fikk konkrete instruksjoner bortsett fra å holde debatt om gitte problemstillinger, ser det ut til å være ledende i noe grad fra læreren.

Læreren i helklasse: Men rekk opp hånda. Husker dere debattreplikk?

Noen som vil kommentere direkte på det?

Læreren minnet elevene på å rekke opp hånda, da noen elever begynte å diskutere uten å få ordet. Samtidig brukte læreren begreper, som debattreplikk, i denne debatten eller det praktiske fellesskapet. Læreren ga med dette ikke helt fritt bestemmelse til elevene, men styrte samtalen ved å stille spørsmål om noen ville kommentere. Det var også tilfeller hvor læreren ledet i større grad.

Læreren i helklasse: Er det noen på kunstig laget som vil begynne?

Fake er ikke alltid bra.

I dette tilfellet ønsket læreren å aktivisere flere elever, som var på et «lag». Læreren ledet med å få elevene til å se en bestemt side av saken først. Andre setningen viser også at læreren sa

egen mening og ikke bare bygget videre på elevenes innspill. Dermed var læreren også en del av debatten, selv om graden av deltakelsen varierte. Denne debatten ble også avbrutt av læreren etter hvert. Før avbrytning hysjet læreren på flere elever, og det var generelt mye støy. Debatt var også noe av det mest sentrale elevene skulle jobbe med i denne perioden. Dette ble presentert i første økten, hvor elevene også skulle jobbe med andre arbeidsmåter som kreativ skriving, retorikk begreper og analyse og klasseromssamtale. Likevel har ikke debatt blitt fullført og det ble avbrutt, som også peker på at ikke alle arbeidsmetoder fungerte like godt. Elevene jobbet ikke bare med en kronikk og kontekst rundt den, men også en Aftenposten-artikkel som handler om selvbilde. Læreren leste høyt og stoppet opp for å avklare noen begreper.

Læreren i helklasse: Hva betyr forgjengelighet? Det meste er forgjengelig ja, bare diamanter er evig.

Denne teksten ble ikke brukt til analyse i like stor grad som Live Nelvik kronikken. I dette tilfellet ble det brukt humor fra læreren sin side og læreren lo med elevene, som også var i startfasen av tema det skjønne. Læreren snakket også om selvbilde på sosiale medier med elevene i plenum. Det kom opp spørsmål som

Lærer i helklasse: Bereal, har dere det?

Ja hva er hovedsyn, hvis du skulle oppsummert med par setninger. Motiv husker dere. I sakprosa snakker man om hovedsyn.

Som vist over blir teksten brukt til et litterært praktisk fellesskap (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44). Læreren spør om hverdagslige temaer som de kan kjenne seg igjen i, samtidig som hen sikrer et analytisk fagspråk. I dette temaet ble det også brukt videoer som handlet om det skjønne. I observasjonen kom det frem at de skulle skrive et dikt som henger sammen med en episode om image. Her skulle elevene være kreative, som også var en av sentrale arbeidsmetodene. Episoden skulle være en inspirasjon til diktet. Likevel nevnte ingen av gruppene i intervju denne arbeidsmetoden, selv om elevene jobbet med dette uten mye støy og var mer selvstendige enn i andre økter. Læreren gikk også rundt mens elevene skulle skrive, som også kan ha påvirket støy nivået. Likevel er ikke diktskriving det elevene husker

best. Elevene så også en film som heter «Kontroll» på NRK. Elevene fikk konkrete spørsmål å jobbe med. Elevene skulle både se på hovedpersonen, tittel, men også si noe om samfunnskritikk. Klassen diskuterte spørsmål i plenum etter filmen var ferdig. Noen av sentrale temaer var kroppspress, som gruppe A også nevner;

Intervjuer: Mmm, så det må på en måte føles litt relevant?

Anders: Ja, når den kan treffe flere, og flere som føler at det angår oss også, så er det mye lettere å engasjere seg. Jeg føler at, nesten ingen i klassen føler at det skjønne er noe man kjenner ordentlig igjen i da

Anders: Utenom sånn der eh kroppspress og sånt, men det hadde vi bare om veldig lite i starten. Så jeg føler på en måte at man skyver det litt bort fra det som stod

Nasjonalmuseum derimot ble nevnt av begge gruppene.

Ane: I området, og når vi dro på Nasjonalmuseum, det var også gøy det. Resten var bare skriving.

Bella: Men det følte jeg bare var den oppgaven, sånn som for eksempel når vi gikk på det Museet, så følte jeg i hvert fall at det er i hvert fall litt, litt mer interessant å gå der når du vet at på en måte en som absolutt ikke er kunster har bare kræsja på noe maling også ble det plutselig litt kult fordi de sa at det var en annen forfatter, da blir det på en måte mer interessant å se på andre malerier som du vet også er, nei nå sa jeg forfatter

Gruppene fikk ingen konkrete spørsmål om museet, men elevene kom med disse eksemplene og husket opplegget her. Nasjonalmuseum besøket var siste økten i temainnganger. Jeg observerte ikke dette da det ikke var undervisning og elevene skulle gå rundt på egenhånd og utforske. Dette var altså et klassebesøk hvor elevene skulle konkret se på kunstverk og utforske på egenhånd. Begge gruppene fremhever også dette som et interessant moment i denne perioden, som også kan peke på at ikke bare litteratur, men også malerier kan vekke interesse hos elever.

Skal si mer om plenum i observasjon kontra hva elevene sier i intervju (ble dette lite/mye brukt, hva ble det brukt til).

#### **4.1.2 Hvordan oppleves litteraturarbeid fra elevperspektiv?**

Litteraturarbeid innebærer mange aspekter, som vi har sett tidligere. Det handler først og fremst om valget av tekstene og hvordan det undervises rundt. Det kommer frem ulike

perspektiver fra de gruppene jeg intervjuet. Ved spørsmål om hvordan de vanligvis arbeider med litteratur fremhever Ane blant annet;

Intervjuer: Ja, når dere har om litteratur, hva er typisk undervisning?

Ane: Det er ofte tekster som vi skal jobbe med, vi skal liksom analysere og ta ting fra tekstene og forstå og skrive om hva liksom meningen med, eller hensikten er da, og såne ting. Også er det ganske mye skrivning da.

Ikke minst knytter Ane skrivning til oppgavearbeid. Oppgavene, ifølge Anders, handler mest om tolkning: *Det er mye sånn tolkning av oppgaver*. Anders sier ikke minst at *vi skal tolke ulike tekster*. Dette viser først og fremst at tolkning og analyser er sentralt i arbeid med litteratur. Samtidig understreker Anders at de jobber med svært variert tekstutvalg, og at tolkning er sentralt. Selve tolkningen eller lesemåten ser ut til å være efferent, da elevene skal finne en mening i teksten og ikke nødvendigvis trekke noe personlig frem, ut fra dette utdraget (Rosenblatt, 1971). Det er dessuten bare selve teksten som nevnes og ikke konteksten rundt som ble observert, som også gjenspeiler kjerneelementet tekst i kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ut fra dette kan man også påpeke at elevene skal finne meningen og hensikten i selve teksten og ikke nødvendigvis innenfor en gitt kontekst eller litteraturhistorie, slikt det kommer frem. Dermed kan man også tolke dette som at teksten i dette tilfellet virker til å være primær i seg selv (Bakken, 2019). Videre sier Anders at de skal tolke og analysere *tema og epoker*, noe som understreker at litteraturhistorien likevel ikke er borte fra undervisningen, men ser heller ikke ut til å ha et primært fokus i litteraturundervisningen.

Gruppe B fikk samme spørsmål, nemlig hva de forbinder med litteraturundervisning og hva de vanligvis gjør. Gruppe A responderte mest på det sistnevnte, den typiske undervisningen, mens gruppe B var mer villige til å kommentere hva som var sentralt i litteraturundervisningen. Dette spørsmålet ble stilt åpent, noe som også kan gjøre at man får ulike svar og tanker fra elevene. Elevene la ulik vekt på hva de synes var sentralt ved litteraturundervisning. Personlig var det også interessant å holde denne delen av intervjuet åpent også for å få innsikt i hvordan gruppene opplever undervisningen og hva de vektlegger.

Benji: Det er mye å se på ting, og forklare eller skrive om det

Intervjuer: Mmm ...

Benji: Som vi har både vært på museum og gått rundt på skolen og sett på eller i nærområde og sett på ting

Intervjuer: Ja

- Benji: også sa hva vi syns om det  
 Intervjuer: Mmm ...  
 Bella: Sett en del sånn filmer eller sånne videoer, sånn eller sånne skole type ting som skal brukes til skolen, som snakker om ting man tar opp innenfor tema og sånt, også jobber vi med oppgaver til det. Ja det er det vi har gjort, også er det noen økter hvor læreren bare står og snakker med en presentasjon hun også

Gruppe B fremhever ikke bare arbeid rundt en tekst, men slik det kommer frem er det variert undervisning hvor det både er typisk å jobbe med oppgaver, men også å lese en tekst både individuelt og i fellesskap. Likevel ser det ut til at det også er vanlig at læreren har den største rollen når det gjelder undervisning i litteratur. Med andre ord en klassisk helklasseundervisning. Begge gruppene fremhever også at det ofte foreligger en oppgave knyttet til litteraturen de leser.

- Ane: Det er mer sånn at man på en måte skal klare å beskrive hva slags virkemidler som er brukt i teksten da.  
 Ane: Og ikke bare forstå teksten da.  
 Anders: Så teksten har liksom ikke så mye å si egentlig, det er mer at vi skal finne ut innholdet

Gruppe A får frem at de først og fremst skal forstå teksten. Likevel er det også andre viktige momenter rundt litteraturlesing på skolen. Elevene skal finne virkemidler, og slik som det fremstår er innholdet i teksten mest sentralt (Bakken, 2019). I dette tilfellet var elevene enige innenfor gruppen. Noe som imidlertid er interessant å trekke frem er at Anders sier at teksten i seg selv ikke har mye å si, noe som kan tolkes som at oppgavene rundt en tekst oppleves som viktigere enn selve teksten. I dette tilfellet kan man spørre seg i hvor stor grad det estetiske kommer frem dersom elevene ikke opplever teksten i seg selv som noe primært på skolen, noe som klart kan diskuteres (Rosenblatt, 1969; Bakken, 2019). Oppgavene ser også ut til å være analytiske, da elevene særlig trekker virkemidler som noe sentralt i oppgavearbeid. Et eksempel, som også gjaldt vurderingssituasjonen er at elevene skulle finne retoriske virkemidler i en tekst. Samtidig var det oppgaver om å finne motiv/tema i en gitt tekst. Gruppe B trekker derimot flere utfordringer ved oppgavearbeid rundt litteratur.

- Bella: Så føler jeg ofte at det kommer veldig mye, mange spørsmål som ligner veldig på hverandre, så vi kan svare veldig likt, og da er det litt vanskelig å vite, eller sånn å heller ha færre spørsmål på en måte  
 Intervjuer: Mmm ...

- Bella: Som man kan skrive mer på
- Intervjuer: Ja, sånn heller gå i dybden på en måte?
- Bella: Ja
- Bella: Ja og at vi liksom klarer å holde en, assa, det er forskjell på en fakta tekst og en annen sånn annen type tekst da eller sånn
- Intervjuer: Mmm ...
- Bella: Eh sånn når det er litt mer sånn åpne tekster så er det mer at vi klarer å drøfte de da

For det første trekker Bella frem at det er for mange oppgaver som ligner på hverandre. Dette kan indikere på at det først og fremst er like oppgavetyper og at det er lite variasjon, selv om dette ikke kommer frem eksplisitt. Samtidig nevner hun at det er forskjell på en fakta-tekst og en annen type tekst, og at mer åpne tekster er enklere å drøfte. Åpne tekster trenger nødvendigvis ikke å være motsatt av en fakta-tekst, men det kan også handle om at tekster er mer åpne for drøfting. Bella kommenterer ikke hva som gjør tekster enklere å drøfte. Tekster vil kreve ulike type drøfting, der skjønnlitteratur eksempelvis vil kreve større stimuli (Rosenblatt, 1969). Læreren har i tillegg ansvar når det gjelder det å skulle åpne opp tekster slik at de også blir enklere å drøfte for elevene (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 236).

Elevene kommenterte også Live Nelvik kronikken de hadde jobbet med i timen. Gruppene fikk ikke direkte spørsmål om den gitte teksten, men spørsmål om litteratur og hva som gir elevene gode opplevelser ved en tekst.

- Bella: Live Nelvik teksten, det var det synes jeg var litt spennende.
- Benji: For det var veldig relevant tema liksom som er litt omdiskutert i media
- Bella: Ja
- Benji: Så sånn sett synes jeg det er gøy at vi har klart å få inn ting som
- Bella: Mmm ...
- Benji: som sagt som er litt relevant for oss
- Bella: Eller sånn, ja, men eh det leserinnlegget til Live synes jeg var spennende fordi sånn som jeg sa i stad at liksom noen som har en sterk mening eller liksom noe flere reagerer på

I dette tilfellet har gruppe B svart at kronikken oppleves som spennende fordi tema i seg selv er relevant. Det som gjør den relevant er aktualiteten og noe som er omdiskutert, samtidig som den i seg selv inneholder spennende momenter fordi den inneholder sterke meninger. Dermed oppleves både teksten og konteksten som noe spennende og relevant. Relevans ser ut til å være noe som påvirker opplevelsen til elevene i stor grad, også i gruppe A.

Alice: Jeg følte den teksten vi jobba med, jeg skjønner ikke hvorfor vi skulle analysere akkurat den teksten, assa jeg skjønner at tema er om skjønnhet og at de åpna en sånn skjønnhetsblogg og bla bla bla, men hvorfor skal vi drive å, hva hjelper det meg hvis jeg driver å finner etos logos patos på en tekst som, der hvor de noen blir kritisert liksom

Anders: Eller ta en valgfri tekst

Intervjuer: Mmm ...

Anders: Som vekker interessen litt ekstra

I motsetning til gruppe B, opplevde ikke gruppe A kronikken som relevant. Det som blir fremhevet som «uviktig» eller irrelevant er retoriske virkemidler, som kan se ut til å virke inn på helhetsinntrykket på kronikken. Elevene har samtidig vanskeligheter med å forstå virkningen av etos patos og logos, og hvordan dette skal bli brukt i analyse av en kronikk. Samtidig er det interessant at Anders ønsker å ha større valgfrihet når det kommer i teksten. Med dette virker det som om Alice og Anders var enige i at kronikken ikke var personlig relevant og at det ikke vekket interessen, noe som skiller seg fra gruppe B. Relevans kan også skyldes konteksten, hvor gruppe B ser ut til å ha kunnskap om tekstens kontekst fra før av, mens gruppe A ikke har samme erfaring. Det kan også diskuteres hvorvidt elevene er interesserte i skjønnhetsklinikk og det skjønne som tema. Dermed kan det tolkes som tema i seg selv ikke oppleves som relevant, som igjen gjør at elevene i gruppe A ikke vil engasjeres i tekstarbeid rundt dette.

Læreren fikk spørsmål om tekstvalg til timene og om elevene får være med å velge tekster.

Svaret var følgende;

Lærer i intervju: Nei det er jeg dårlig på, eller jeg pleier alltid å spørre da, men de, ehm,, ja sånn bare si ifra om det er noe dere liksom vil, men jeg har ikke gjort noe sånn systematisert, jeg har bare sånn kom med innspill hvis dere vil

Intervjuer: Ja, men har det kommet noe da?

Lærer i intervju: Nei

Det viser seg at læreren spør elevene om tekstutvalg, men at elevene likevel ikke kommer med forslag. Som vist er det heller ikke noe systematisk, men det blir stilt som åpent spørsmål i helklassen, noe som også kan påvirke elevene. Det vil dessuten være utfordrende å skape et litterært fellesskap i dette tilfellet, da elevene ikke har en felles tekst som skal diskuteres, men mange ulike (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44). På den andre siden kan relevansen og engasjementet rundt litteraturredidaktikk økes ved slike grep, men elevene må også huske å tolke tekster i seg selv og med objektivitet, og ikke bare velge en tekst som kan knyttes til egne erfaringer og tanker, noe som i praksis kan være krevende prosess. Gruppe A fikk spørsmål om oppgaven knyttet til egne erfaringer gjør den enklere og bedre;

Ane: Ja

Intervjuer: Mmm

Anders: Ja det er lettere å tolke da

Alice: Mmm

Intervjuer: Ja, kan dere utdype hvorfor

Ane: For da har man jo egne erfaringer, så da har man jo tolket det tidligere

Ane: Så jeg sleit litt med å kunne på en måte se sammenhengen

Anders: etos og patos og sånn, og skjønnhet har jo ikke noe fasit

Det viser seg at denne gruppen ønsket å bruke egne erfaringer i større grad. I dette tilfellet er det flere faktorer som kan trekkes frem. For det første viser det seg at Ane ikke så en klar sammenheng, som både kan henge sammen med oppgaven, men også temabasert undervisning som inneholder ulike momenter og er åpen uten å ha en klar fasit, som Anders også understreker. For det andre kommer det frem at selve tolkningen også hadde vært enklere ved større bruk av egne erfaringer. Retorisk analyse forutsetter derimot ikke stor bruk av det erfaringsbaserte, men heller det analytiske, som også i seg selv kan gjøre det vanskelig å ta dette i bruk. Egne erfaringer er heller ikke bare bruk av noe personlig, men kan også knyttes til stoffet som elevene har jobbet med i timene, som eksempelvis ulike filmsnutter eller debatten der klassen diskuterte ulike problemstillingen. Med dette er det også klart at elevene ikke tok disse elementene i bruk i selve analysen og vurderingssituasjonen. Elevene



tok utgangspunkt i kronikken og ikke selve konteksten som de hadde jobbet med i timene tidligere, noe som også kom frem i begge gruppene;

- Ane: Så det er bedre om hen liksom gir oppgaver og informasjon som vi faktisk kommer til å trenge da i det her temaet
- Bella: Det var en retorisk tekst, jeg fokuserte ikke mye på tema det skjønnne
- Bjørn: Nei
- Bella: Men visste jo fra før av litt om det fordi teksten handler om en skjønnhetsklinikk
- Intervjuer: Ja ikke sant, så det kom litt inn sånn sett, men ikke sånn at, tenkte dere
- Benji: Ikke sånn at jeg tenkte på det der nei

Begge gruppene er enig i at selve temaet ikke kom frem i selve oppgaven. I dette tilfellet er det spørsmål om selve oppgaven passet dårlig med temaet det skjønnne. Selve oppgaveteksten handlet om å analysere kronikken uten at det ble presisert om elevene skulle ta i bruk noe av det tematiske, som kan være en av grunnene til dette. På den andre siden sier Ane at oppgavene og informasjonen er det som skulle vært endret (Bakken og Andersson-Bakken, 2016). Dette kan igjen tolkes som at selve fagstoffet som ble brukt i timene mister sin verdi i analysen, da den ikke blir brukt (Hamre, 2017; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 57). Samtidig kan det tolkes som at elevene ikke opplever fagstoffet som relevant og ikke minst viktig og verdifullt i seg selv, og dermed ikke tar dette i bruk i vurderingssituasjonen.

Gruppene fikk også spørsmål om hva de tenker om temabasert litteraturundervisning og hva de forbinder med det. Da dette er et åpent spørsmål, har gruppene kommet frem med ulike opplevelser og også trukket frem ulike aspekter ved denne type organisering.

- Anders: Fordi etter vi hadde vurdering så har ikke lært noe mer om etos og patos og sånn
- Intervjuer: Mmm ...
- Anders: Så det er sånn hvis du fikk tre på den så er det ikke sånn at du har lært noe i etterkant om
- Intervjuer: Nei
- Anders: etos og patos og sånn, og skjønnhet har jo ikke noe fasit

- Intervjuer: Mmm ...
- Alice: Ja, det er det som er
- Anders: Så det er egentlig litt sånn, jeg syns det er litt unødvendig tema, vi lærer jo ikke noe ut av det og det er
- Alice: Det er det du vil ha en karakter, og det er en bra karakter, det er det eneste du jobber for når det kommer til sånne temaer. Også det er jo ikke noe læring, det er jo ikke sånn at jeg kan gå inn å si hei mamma jeg har, jeg har lært om skjønnhet
- Ane: Jeg kommer i hvertfall til å glemme at vi har hatt det her tema når jeg går ut av videregående
- Anders: Også føler jeg det vi har lært på disse ukene her, er at jeg kunne funnet ut samme informasjon liksom på ti minutter

Elevene på gruppe A trekker frem vurdering i forhold til temainnganger, og understreker at *bra karakter* er primært mål hos elevene. Læring ser heller ikke ut til å være målet, men vurderingen. Anders og Alice påpeker også at selve vurderingssituasjonen ikke gjør at lærer mer og at karakteren i seg selv ikke henger sammen med hvor mye man har lært i løpet av en periode. Tema i seg selv ser heller ikke ut til å oppleves relevant. Gruppen beskriver det som et *unødvendig tema* og noe de kunne funnet på *ti minutter*. At tema oppleves som unødvendig peker også på opplevelsen av relevans og verdi hos elevene, der tema i seg selv ikke var passende opp mot dette (Hamre, 2017; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 14). Elevene på denne gruppen ser dermed ikke ut til å ha en positiv opplevelse knyttet til «det skjønnne». På den andre siden var gruppen mer positiv når de generelt skulle diskutere temainnganger som ikke omhandler det skjønnne.

- Ane: Om det skulle vært et annet tema, for eksempel når vi hadde tverrfaglig om identitet
- Intervjuer: Ja?
- Ane: Så var det jo lettere å på en måte, at det blir gøy da, fordi når vi hadde det, jeg tror vi hadde samfunnskunnskap
- Intervjuer: Ja
- Ane: Samtidig, og de tingene er ganske morsomme fordi da får man diskutert en del og

Intervjuer: Mmm ...

Ane: sånt, men det er ikke det i

Intervjuer: Så det er på en måte fagene som avgjør litt

Ane: Ja

Intervjuer: Om det blir morsomt?

Ane: Og tema

Som vist over, har ikke gruppe A nødvendigvis dårlig opplevelse rundt temainnganger generelt, men heller tema det skjønnne. Det kan være flere grunnet til at den ikke oppleves positivt. For det første kan det være norskfaget i seg selv som elevene ikke er motivert i, noe som likevel ikke kan konkluderes med sikkerhet. Tema identitet ser ut til å ha blitt opplevd positivt i større grad og kan knyttes til større grad av indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 57). Et konkret grep som Ane nevner er diskusjon som ser ut til å ha fungert godt. På den andre siden nevnes det ikke hvordan diskusjonene foregikk, men det litterære fellesskapet er klart viktig da det er noe som påvirker elevenes opplevelse rundt litteraturarbeid, uavhengig av tema. Tema i seg selv kan også påvirke elevenes opplevelser, som også nevnes eksplisitt. Gruppe B hadde på den andre siden andre opplevelser rundt det skjønnne.

Bella: Jeg syns hvertfall sånn som vi har hatt det nå og som læreren har lært oss har vært ganske bra i forhold til tema for min del i hvertfall

Bella: Sånn når vi hadde det leserinnlegget og sett malerier og videoer og sånne ting

Intervjuer: Ja, du sa også at du hadde anbefalt, hvorfor hadde du gjort det?

Benji: Assa jeg likte at vi hadde sånn forskjellig, ikke, vi har ikke hatt så mye vurdering, men litt sånn forskjellig vurderingssituasjoner, at vi liksom, vi har gjort mye forskjellig

Benji: Vi har skrevet tekst og gjort oppgaver og diskutert og

Intervjuer: Ja

Benji: Ja dratt på museet og sett på film og sånn

Intervjuer: Mmm

Benji: Ja, det er egentlig bare det at vi har hatt varierte timer, fordi det er så mange forskjellige måter å lære om temaet på.

- Intervjuer: Ja
- Bella: Mmm ...
- Bella: Assa noen lærere kunne bare valgt og gjort assa se på en tekst og skrevet oppgaver hver time.
- Bjørn: Nei, men det er bare i forhold til, jeg skjønner at mange, at det kan passe for mange fordi det er type opplegg hvor det, man får med hele klassen
- Bjørn: Assa, det jeg, jeg sier, jeg vet ikke, vet ikke om hen kunne gjort noe bedre, men for meg så hadde det vært bedre med for eksempel sånn hvis vi på slutten av tema skulle skrevet en, hatt en skriveøkt eller et eller annet, skriv en tekst om det vi har lært eller et eller annet spørsmål eller i eller det vi har lært

Gruppe B opplever temabasert litteraturundervisning som passende i forhold til selve temaet. De beskriver temainnganger som en organisering som gjør timer varierte. På den andre siden kommer det ikke frem hvordan timene vanligvis foregår uten en slik organisering, som gjør at det likevel ikke kan tolkes med sikkerhet. På den andre siden sier Bella at noen lærere kunne undervist annerledes og mindre variert innenfor temainnganger. Dermed er det også spørsmål om temainnganger i seg selv oppfordrer til en viss variasjon, eller om det likevel er læreren som er en stor faktor rundt temabasert undervisning. Læreren fikk spørsmål rundt dette i intervju;

- Intervjuer: Ja, så føler du at litteraturundervisning sånn framfor en temainngang undervisning ikke skiller seg
- Lærer i intervju: Nei, det må ikke nødvendigvis
- Intervjuer: Nei
- Lærer i intervju: Skille seg fra hverandre
- Intervjuer: Mmm
- Lærer i intervju: Men det kan gjøre det
- Intervjuer: Ja
- Lærer i intervju: Og det som jeg syns er bra med temaundervisning er at man lettere får eh hvert innom flere forskjellige sjangre, ikke at vi har gjort det så mye i denne
- Intervjuer: Mmm

Lærer i intervju: Men at vi får gjort litt mer forskjellig oftere da, at det åpner jo for eh kanskje, for det er ikke så lett fra dag til dag å alltid huske på å ha variasjon i undervisninga

I dette tilfellet viser det seg at temainnganger ikke nødvendigvis skiller seg fra «vanlig» litteraturundervisning, som læreren også påpeker eksplisitt (Bakken, 2019, s. 31). Samtidig kommer det frem at det likevel er lettere å variere timer innad en tematisk periode. Temainnganger gjør nødvendigvis ikke om på undervisning, men det åpner opp for større variasjon, selv om ikke alle vil undervise variert i praksis. I dette tilfellet har læreren tatt i bruk ulike sjangre og variert undervisningen. Det ble også stilt spørsmål om hvordan tekstutvalget foregår før selve økten og eventuelle baktanker er. Noe som spesifiseres i elevintervju er at *man får med hele klassen*. Det utdypes ikke hvordan, men elevene har klart en positiv innstilling til en slik organisering. Samtidig er elevene med og ulike type opplegg innad denne organiseringen opplever elevene på gruppe B positivt. Bjørn opplevde derimot selve vurderingssituasjonen som upassende i forhold til temaet. Et konkret forslag som kommer frem, er å heller ha skriveøkt eller skrive konkret om noe de har lært i timene. Med dette, mener Bjørn, hadde temabasert litteraturundervisning fungert bedre. Opplevelser i seg selv kan påvirke motivasjon og engasjementet hos elevene.

## 4.2 Motivasjon/engasjement

Et av målene og hensikten til innføring av temabasert undervisning er økning av motivasjon og engasjement hos elevene. Engasjement var også et av målene med det skjønne, noe som kom frem i en uformell samtale med læreren. I gruppene varierte graden av motivasjon og engasjement. Da dette er vanskelig å måle for hvert enkelt individ i gruppene, vil jeg ta utgangspunkt i både grep som viser seg å motivere i større eller mindre grad, men også hvorfor. Motivasjon handler om både indre og ytre faktorer, om interesser og behov og om elevenes fremtid. Disse vil klart variere på mikronivå, noe som også viste seg i intervjuene. Gruppene fikk spørsmål om temainnganger øker engasjement;

Anders: Ikke, fanger ikke min oppmerksomhet

Intervjuer: Nei?

Alice: Sånn kulturkræsje og sånt, det kan jo være ganske interessant

Intervjuer: Mmm ...

Alice: Om du har lært det bort riktig

- Ane: Noe som er, hva heter det da, noe som er relevant, fordi når vi hadde om det skjønnne, det var ikke sånn, det er ikke noe relevant
- Ane: Innad det vi driver med, men sånn for eksempel identitet, kultur, det er jo relevante ting, og det fanger jo mye oppmerksomhet mye raskere enn det skjønnne får
- Intervjuer: Mmm, så det må på en måte føles litt relevant?
- Anders: Ja, når den kan treffe flere, og flere som føler at det angår oss også, så er det mye lettere å engasjere seg. Jeg føler at, nesten ingen i klassen føler at det skjønnne er noe man kjenner ordentlig igjen i da
- Anders: Utenom sånn der eh kroppspress og sånt, men det hadde vi bare om veldig lite i starten. Så jeg føler på en måte at man skyver det litt bort fra det som stod
- Intervjuer: Ja, så da følte du deg litt mer engasjert?
- Anders: Ja eller jeg følte meg ikke så engasjert
- Intervjuer: Nei?

Anders: Men jeg kan tenke meg at mange andre i klassen følte seg engasjert

Som vist over, viser det seg at det er flere faktorer som påvirker motivasjon til elevene i gruppe A. For det første nevnes det at stoffet må læres bort riktig, hvor læreren er en avgjørende faktor. Med andre ord er dette knyttet til lærerens rolle i temabasert litteraturundervisning. Elevene må oppleve læringsstoffet som interessant og relevant, noe som ikke var tilfellet i denne perioden for denne gruppen. Det er dermed spørsmål om læreren eller selve temaet gjorde at elevene på gruppe A ikke ble engasjert. Det er klart at kroppspress som tema i dette tilfellet fungerte bedre, men elevene ble heller ikke engasjert av dette. Elevene nevner også identitet og kultur som forslag til temaene som personlig hadde fungert bedre og mulig skapt større engasjement. Dermed viser det seg at tema i seg selv mulig ikke var relevant for elevene i denne gruppen, som videre påvirket engasjementet. At tema i seg selv ikke engasjerer kan også knyttes til elevenes interesser som skiller seg fra temaet. Anders nevner også at mange *andre i klassen følte seg engasjert*, noe som kan indikere på at det var noe grad av motivasjon i denne klassen, men ikke personlig. I observasjonen kom det frem ulik grad av engasjement. Flere elever var aktive i det praktiske fellesskapet, mens andre hadde stor mobilbruk og det var generelt støy, som også var stor faktor til at tidligere nevnt debatt ble avbrutt. Støy og mobilbruk ble stadig påpekt av læreren i undervisningen og kan indikere til lite motivasjon i klassen generelt. På den andre siden har jeg ikke observert klassen i andre fag eller undervisning som ikke er temabasert, og dermed kan motivasjonen

ikke sammenlignes med andre økter som ikke er temabaserte. Læreren fikk også spørsmål om engasjement i klassen knyttet til temabasert litteraturundervisning;

Lærer i intervju: Så kan det også være tema, hva de syns er engasjerende og nå hadde vi jo i dette prosjektet da

Intervjuer: Mmm ...

Lærer i intervju: At vi leste den der eh Live Nelvik teksten

Intervjuer: Mmm ...

Lærer: Og for våre elever så var jeg egentlig overraska, jeg syns de ble relativt engasjert i det. Ja

Intervjuer: Mmm ...

Lærer i intervju: Så, jeg syns ikke det er så lett å forutse på forhånd hva de blir interessert i og sånn sett så må man bare prøve litt forskjellig på en måte

Læreren selv mener at tema i seg selv kan være med på å bestemme elevenes engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2017). En konkret utfordring som kommer frem, er å forutse hva elevene blir interessert i. Dette viser viktigheten av å kjenne til elevenes interesser og ikke minst at elevene kan ha noe grad av valg rundt litteratur og senere arbeid, for å dekke interessene og relevansen i større grad. Det som er interessant er at læreren understreker at *de ble relativt engasjert i det*. Det er uklart om elevenes motivasjon varierte fra undervisning som ikke var temabasert, men læreren opplevde at elevene var engasjerte. Elevene i gruppe A nevnte også eksplisitt noen av årsakene som mulig påvirker motivasjonsgraden;

Alice: Ja, det og at det er litt, det er jo ganske kjedelig fag, det er jo, det er liksom man gjør ikke så mye annet enn å lese og analysere tekster

Alice: og skrive de selv, så det er jo, det er på en måte ikke mye som er har, som er så relevant for, for oss da, og noe vi kommer til å få bruk for etter videregående

Ane: Det er bra at det er nyere tekster da, for da kan jo vi, da er jo sånn at man skjønner jo mer av språk som er nå

Intervjuer: Mmm

- Ane: Sånn når Henrik Ibsen skrev, det er jo vanskelig for oss å skjønne sånn virkemidlene da i de tekstene når de skriver på ganske annerledes språk enn det vi skriver på nå
- Ane: Så det med nyere tekster er jo bra, men det er jo samtidig fortsatt vanskelig
- Alice: Det er det samme, det er samme informasjonen, som du sa, samme informasjonen man kunne ha skaffa på ti minutter, bruker vi en hel måned på, og du kommer til, du kommer til timen så er det allerede samme tema om og om igjen. Til slutt så er det sånn, det er ikke noe, du vet ikke hva du gjør liksom, det er sånn hva driver jeg med

Som vist over, påpeker Alice at norskfaget er *ganske kjedelig fag*, som også kan være resultat av analytisk lesing (Smidt, 1988). At faget i helhet ikke oppleves som verdifullt er med på å minske motivasjonsnivået i denne gruppen da det var enighet om dette. Et av grunnene til at faget ikke oppleves som relevant og verdifullt for elevene, er fremtid og bruk for fagstoffet etter videregående, som henger sammen med nytteverdi (Hamre, 2017; Aase, 2019, s. 17). Likevel er samtidstekster mer engasjerende og lettere å forstå enn eldre tekster grunnet språket. I dette tilfellet har elevene også selvvurdering av hva som er de personlige utfordringene (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 31). Til slutt kommer det frem en utfordring ved temainnganger, der elevene på gruppe A mener at informasjonen ikke varierer mye, og dette gjør at elevene ikke forstår grunnen til at de gjør noe, eller at det etter hvert oppleves som kjedelig og repeterende. I dette tilfellet er det viktig at læreren begrunner valg og fremstiller litteratur eller fagarbeidet som relevant og verdifullt for elevene (Hamre, 2017). Gruppe B sin engasjement varierte i større grad enn i gruppe A, som også viser at noen elever ble engasjerte av det skjønnne;

- Bella: Men eh, jeg syns også sånn, tema i seg selv har en del å si, fordi får du vite om et tema og tekst så har du kanskje lavere forventninger eller sånn så blir du kanskje allerede demotivert hvis det er et tema du ikke syns er spennende
- Bjørn: Hm, hvis jeg føler at det er sånn relevant for noe annet enn bare det faget
- Benji: Ja, jeg syns det er mest spennende å ha om sånn historie greier eller sånn ikke språkhistorie nødvendigvis, men lære litt om eh kjente norske forfattere så man kan delta litt sånn i diskusjoner med voksne og sånn, sånn at det blir litt
- Benji: Føler jeg blir litt klokere på det enn bare, ikke ar det å lage film og sånt ikke er noe gøy, men sånn



Bella og Bjørn kommer direkte frem til at tema i seg selv er det som bestemmer hvor motiverte elevene blir i utgangspunktet, som stemmer overens med utsagnene til gruppe A. Relevans og spenning innenfor tema er også noe som påpekes i forhold til elevenes engasjement. Benji trekker frem det litteraturhistoriske som et viktig moment, som også i dette tilfellet henger sammen med danning, som er en sentral dimensjon i norskfaget (Bakken, 2020, s. 261; Sæther og Melvold, 2020, s. 5). Det trekkes ikke frem om temainnganger i kombinasjon med språkhistorie fungerer, eller språkhistorie generelt. Med dette er det også viktig å bevare litteraturhistorien i norskfaget, selv om den ikke er primær i norsk undervisning i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017; Bakken, 2019). Dermed kan det trekkes slutning om at elevenes interesser og hva elevene selv anser som viktig og verdifullt klart ser ut til å prege motivasjonen i stor grad (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 57; Hamre, 2017). I intervju fikk elevene spørsmål om de er enig med Benji sitt utsagn om at språkhistorie motiverer.

- Bella: Egentlig ikke
- Bjørn: Jeg syns egentlig ikke det er så motiverende
- Bjørn: Eh, det er litt sånn, jeg tror det egentlig bare handler litt om interesser, fordi sånn jeg hadde ikke syntes det var noe interessant å diskutere om norske språkhistorien på fritiden heller
- Intervjuer: Mmm ...
- Bjørn: Så det gjør meg ikke så motivert å lese det heller, men eh det tenker jeg er viktig er sånn ordforråd og hvordan man formulerer seg og sånt
- Bella: Men det handler også veldig mye om interesser, fordi om jeg er så interessert i kunst, så kan det skjønne være kjempegøy, men hvis du ikke er interessert i det
- Benji: Men jeg syns i hvertfall sånn man har jo litt av sånn samfunnsfaglige ting i norsk også, og det syns jeg, det syns jeg er mer spennende
- Bella: Men jeg er enig sånn som Benji sier så det er jo sånn at det er bra å vite at man kan få bruk for det man lærer senere, men jeg hadde ikke syntes det hadde vært veldig spennende å lære om sånn gamle forfattere, hvertfall jeg personlig, selv om jeg vet at jeg kanskje kan få bruk for det hvis jeg snakker med bestemor for eksempel
- Benji: så jeg syns det er bra at vi har klart å holde oppe motivasjonen litt

I dette tilfellet er det uenighet på gruppe B om hvorvidt litteraturhistorie er motiverende. På den andre siden er alle enige om at interesser er et av hovedgrunnene til at elevene i det hele

tatt får lyst til å lese en tekst, også innenfor temainnganger. I denne foreslåtte organiseringen av norskfaget er det både selve tema, men også elevenes interesser noe som preger grad av motivasjon hos elevene. På den andre siden fremhever denne gruppen noen viktige elementer innad en tekst som kan øke interessen. For det første nevner Bjørn ordforråd og formuleringer som noe viktig. Eleven har mulig her forstått hvor nyttig ordforråd er i norskfaget personlig sett. På den andre siden kan dette være tegn på at læreren har fremhevet ordforråd og formuleringer som nyttige og verdifulle ved en tekst, men dette kom ikke direkte frem under observasjonen. Det nevnes imidlertid ikke noe om motivasjon knyttet til dette. Til slutt nevner Bella at teksten som inneholder sterke meninger kan være med på å øke motivasjon. Dermed er det ikke bare emnet for teksten som preger engasjement, men også tekstens innhold. Læreren selv understreker i intervju at *elevene må tåle at og bør tåle at ikke alle tekster engasjerer like mye*. Det kommer indirekte frem at ikke alle tekster engasjerer, men også mulig at ikke alle tekster er ment for å engasjere og inviterer til andre type lesinger (Rosenblatt, 1969). Det er imidlertid også viktig å understreke at det vil variere hvilke typer lesing som engasjerer elevene mest, da noen prefererer det analytiske, mens andre ønsker større bruk av erfaringsbaserte (Rødnes og Ludvigsen, 2009). Samtidig er ikke lesing av tekster alltid ment for å engasjere, men brukes også for å styrke det analytiske under lesingen, som sikrer en faglig utfordring og læring (Kjelen, 2015). Det engasjerende og analytiske er derimot ikke et skille i norskfaget (Rosenblatt, 2005). Som læreren også understreker, vil ikke alle tekstene engasjere i like stor grad og i dette tilfellet er også arbeidet rundt en tekst viktig for å kunne øke dette i større grad dersom elevene i utgangspunktet ikke interesserer seg for den gitte teksten eller det tematiske.

På den andre siden fikk elevene spørsmål om hva som har økt eller kan øke motivasjonen. Elevenes på begge gruppene fremhevet diskusjonene som noe positivt. Gruppe A fikk direkte spørsmål om felles diskusjoner engasjerer mer

Alle elevene i intervjuet: Ja

Intervjuer: Ja?

Ane: Vi er veldig sånn engasjert klasse når det kommer til sånt.:

I dette tilfellet er det ikke tvil om diskusjoner motiverer. Elevene på gruppe A blir motivert av å diskutere noe felles. Videre kommer det frem noen faktorer som begrunner hvorfor.

Anders: Og folk følger litt mye mer med, når man alle sammen gjør ting sammen.

Ane: Mmm ...

Anders: Enn når man gjør sånne enkeltoppgaver

Anders: Fordi det er så lett å ende opp med å ikke gjøre det, at man bare sitter der og

Intervjuer: Så når man gjør ting felles, så er det bedre?

Anders: Ja, ihvertfall hvis du ikke er interessert i å finne ut

Alice: Ja

Slik det kommer frem, er det praktiske fellesskapet det elevene ønsker mest av (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44). Anders kommer også frem med at *alle sammen gjør ting sammen*. Dette peker ikke på gruppearbeid, men heller plenum der også læreren er inkludert. I observasjonen kom det også frem som vist tidligere at læreren deltok i slike diskusjoner. Noen av grunnene som nevnes til hvorfor det engasjerer er at de ikke *bare sitter der*. Dette kan peke på gruppediskusjoner, som kjennetegnes av hygge framfor læring, særlig for svake elever (Penne, 2012, s. 248). I slike kontekster er plenum noe som fungerer bedre. Samtidig kommer det indirekte frem at elevene i denne gruppen ikke alltid gjør det de får beskjed om, som henger sammen med lite grad av interesse i dette tilfellet. Dermed er det praktiske fellesskapet viktig også for sikring av læring som er et didaktisk mål (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44; Utdanningsdirektoratet, 2017). Gruppe B blir også motivert av diskusjoner:

Bella: Vi har gjort ganske mye oppgaver, det har funket også, men det er ofte at man synes det er kjedelig at man liksom bruker på en måte tiden på litt andre ting enn oppgavene

Bjørn: Diskutere tin fungerer bedre enn å skrive ned

Bjørn: For det er litt sånn eh når man skal skrive ned ting så passer man på å skrive ting som er best å skrive da, men når man bare skal diskutere litt muntlig så er det litt friere

Benji: Hvis det er et tema som er spennende så synes jeg at muntlige timer er veldig gøy og det er mye enklere å liksom holde engasjement oppe hele timen hvis man liksom har en litt sånn aktiv diskusjon hvor alle i klassen er med og diskuterer og rekker opp hånden

Intervjuer: Ja

Bella: Og liksom gi innspill og sånt. Men det spørres jo hvis det er på en måte en sånn tema som jeg synes er veldig kjedelig så kan jo det være helt motsatt, at det blir litt sånn, du er ikke like forpliktet til å måtte si noe, så du kan egentlig bare se og sone ut

Det viser seg at det er enighet på begge gruppene om at diskusjonene motiverer og er ønskelige. På gruppe B kommer det frem at diskusjoner i plenum fører til at det er lavere terskel for hva og hvordan man uttrykker seg (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 204). Dette peker på Rødnes sin studie om at elevene tar større bruk av erfaringsbasert lesing i gruppediskusjonene eller plenum, mens det skiftelige er preget av det analytiske (2012; Blau, 2003, s. 189). Samtidig er det ikke gitt at elevene er aktive i diskusjonen, noe som igjen bestemmes av tema og interesse innenfor et emne. I observasjonen var det flere elever som var aktive, og læreren pekte også på elever og brukte navn for å få med flere i diskusjonen, som igjen peker på at ikke alle er med på diskusjon til enhver tid. I det praktiske fellesskapet brukte også læreren latter og det var generelt god stemning når elevene diskuterte sammen med læreren, noe som igjen kan påvirke elevenes opplevelse og motivasjon (Aatmosbakken, 2003). Selv om motivasjon klart er et av målene i undervisningen som ser ut til å være en utfordring didaktisk sett, er også organisasjonen av temainnganger en utfordring. Organiseringen av undervisningen er mulig også med på å avgjøre hvorvidt selve undervisningen motiverer og engasjerer.

### 4.3 Organisasjon

Læreren sitt perspektiv på organisering av temainnganger er også viktig for å gi oss innblikk i fordeler og ulemper. Samtidig er det interessant å vite hva som kan være baktanken når en undervisning planlegges. Læreren fikk spørsmål om hvordan tekstutvalget foregår når hen skal planlegge et tema;

Lærer i intervju: Ikke sant når jeg får tid, da blir det mer sånn tema utgangspunkt

Intervjuer: Mmm ...

Lærer i intervju: mens hvis jeg får dårlig tid så blir det sånn nå skal vi lese noveller, nå skal vi lese lyrikk hvis du skjønner

Intervjuer: Mmm ...

Lærer i intervju: Og da er det mer sånn at man velger ut fra sjanger at de skal jo kjenne til, sånn som nå når jeg driver, jeg driver jo veldig sånn uinspirert lyrikkundervisning fordi jeg bare vi har ikke hatt noe om det, vi får ta noe om det

Intervjuer: Mmm ...

Lærer i intervju: Også kan det ofte hende at, eh, oppgaver og dikt kan ofte bli litt sånn, da blir det mer litt sånn diktert av hva jeg kjapt ikke sant, for da har man litt sånn dårlig tid, eller dårlig tid, ikke dårlig tid men

Lærer: da blir det ofte mer sånn at da finner man mer ut fra å ja det var i boka, det var på NDLA, eh, men sånn som de gangene hvor jeg jobba mer sånn ut fra tema, så vil jeg leite mer bredt. At da velger man noe fordi det handler om noe eller

Lærer i intervju: Eh, mens hvis man har mer tid så blir det mer ut fra, og da sånn tematisk inngang da, som du er jo sikkert interessert i, eh, da kan det jo være mye mer forskjellig sjangre og, at da er det jo tema som blir det bærende

Tidsbruk nevnes som en stor faktor i intervjuet, der faget i seg selv krever tid for planlegging (Bakken, 2019, s. 29). Tidsbruk ser ut til å prege valg om litteraturundervisning blir basert på et tema. For at læreren i det hele tatt skal undervise tematisk, krever det mer tid, mener denne læreren. Dersom læreren har større tidsbruk til å planlegge en tematisk organisering, spesifiserer læreren at temainnganger i seg selv åpner opp for *mye mer forskjellig sjangre, og da er det jo tema som er det bærende*. Større variasjon av sjangre er også viktige på bakgrunn av norsk læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2017). I undervisning som ikke er temabasert hvor læreren i tillegg har dårlig tid når det gjelder planlegging, er oppgavene ikke temabaserte, men læreren tar utgangspunkt i læreboka eller NDLA. Tekstutvalg og oppgavene knyttet til det tematiske ser ut til å være basert på ulike sjangre og det tema i seg selv. I dette tilfellet *velger man noe fordi det handler om noe*, som kan være med på å se på litteraturen som det primære og tolke tekster ut fra tema som en kontekst. Samtidig kan oppgavene være mer varierende og knyttet mot det tematiske, framfor å bruke boken eller ndla som ikke alltid er preget av erfaringsbaserte. Lærebøkene kan likevel variere når det gjelder oppgavetyper, og det er derfor ikke gitt at oppgavene er mer analytiske. Det viser seg likevel at undervisningen bidrar til at tekster blir betraktet som noe primært ved en tematisk inngang. Samtidig er den tematiske konteksten det mest sentrale når det gjelder tekstutvalg, og læreren leter også *mer bredt* både for å finne tekster som passer inn i temaet, men også når det gjelder sjangre (Claudi, 2019).

Tidsbruk er på den andre siden ikke det eneste sentrale ved organiseringen av temabasert litteraturundervisning. Tverrfaglighet eksempelvis tar også utgangspunkt i en temabasert undervisning på tvers av fag. Dermed er det også andre faktorer som er viktige å ta i betraktning. Læreren fikk spørsmål om det er noen utfordringer man kan møte på i organisering av et tverrfaglig tema;

- Lærer i intervju: Eh, det med, assa, hvis det er samarbeid med andre fag
- Intervjuer: Mmm ...
- Lærer i intervju: Så, er det organisatorisk og personlig kjemi da som alltid er utfordringen med samarbeid
- Intervjuer: Mmm ...
- Lærer i intervju: At det er lett å samarbeide hvis du er, ja og hvis du har noen som du tenker likt om hvordan et prosjekt skal være eller noe sånt
- Intervjuer: Mmm ...
- Lærer i intervju: Eh, også må det være mulig å få til å gjennomføre, sånn, timeplanmessig og sånt

I dette tilfellet er kjemi med andre kollegaer nevnt som en viktig aspekt for organiseringen av et tematisk opplegg. Ideene og hensikten med egen undervisning kan variere blant kollegaene på skolen, noe som klart kan prege opplegget og senere undervisning. Det er likevel ikke bare planleggingen som kan være utfordrende, men også gjennomføringen. Selv om lærere har en plan, er timeplanen også noe som skal passe inn i det tematiske. Dermed er planleggingen på større nivå også tidskrevende og mer utfordrende enn på individnivå. Temabasert litteraturundervisning er også noe som kan organiseres og planlegges innenfor et fagteam, der samme faktorene vil være avgjørende. Både visjonen til enkeltlærer, men også kjemien mellom kollegaene er store faktorer for det endelige resultatet. Tidskravet for en tematisk periode er også viktig i dette tilfellet når det gjelder timeplanen til andre norsklærere eller eventuelt lærere i andre fag.

## 5 Diskusjon

Analysen baserer seg på ulike aspekter rundt temabasert litteraturundervisning. Gjennom analysen av observasjonsdata og intervjudata beskrives både konkret arbeid med temabasert litteraturundervisning og primært elevenes opplevelser rundt dette. Samtidig er motivasjon en del av analysen og til slutt organisering, der lærerens perspektiv er det primære. Analysen avdekker dermed både undervisningen i seg selv, men også hva det bidrar eller ikke bidrar til i forhold til opplevelser og engasjement. Det er flere fordeler og ulemper ved temainnganger som også kommer frem i analysen og som dermed belyser temainnganger som en kompleks form for organisering av norskfaget.

For å svare på problemstilling om *hvor relevant og motiverende opplever elever og lærer tekstarbeid når litteraturundervisning organiseres tematisk*, er flere nevnte faktorer i analysen sentrale. For det første er elevintervjuene primærdata og de gir innblikk i elevenes opplevelse når det gjelder relevans og motivasjon knyttet til temaet det skjønne. Relevans og engasjement preges først og fremst av lærerens undervisningsform, og ikke lærerplanen i seg selv (Blikstad-Balas og Solbu, 2019, s. 12). Når det gjelder lærerens undervisning, er det litterære praktiske fellesskap verdsatt av elevene og noe som bidrar til en positiv opplevelse (Gourverneec, 2016; Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44). Elevene på begge gruppene fremhever fellesdiskusjonene som noe relevant og ønskelig innenfor litteraturredidaktikken (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44). I denne konteksten var det størst bruk av det transaksjonelle mellom elevene og læreren, som har økt engasjement (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 164). I analysen kom det frem at læreren hadde en rolle i sikring av det faglige hos elevene, som også vil påvirke relevansen til temainnganger ved at elevene får klare retninger i hva som er viktig ved en gitt tekst eller film (Solberg, 2022). At læreren bruker opptak og stiller spørsmål, åpner også opp for det heteroglosiske klasserom og fører til en viss grad for læring gjennom sosiale kontekster (Dysthe, 1995; Vygostki, 2001; Bakhtin, 1981).

Når det gjelder litteraturarbeid, har gruppediskusjoner og det praktiske fellesskapet med læreren fungert godt også i praksis da det sikrer en felles gjennomgang, samtidig som dette er med på å forsterke både en estetisk og analytisk lesing for elevene (Rosenblatt, 1969; Skaftun og Michelsen, 2017, s. 204). Læreren har i dette tilfelle en hovedrolle i sikring av dette, men ikke minst er det også viktig for å knytte litteraturen til det tematiske der et praktisk fellesskap viser seg å være en god metode for denne gitte klassen i denne konteksten. Læreren selv

fremhevet også engasjement knyttet til selve temaet, noe som kunne gjenspeiles best i felles diskusjon da det er synlig god stemning og opplevelser, både fra elevenes og lærerens sitt perspektiv. Denne arbeidsmetoden kan også føre til dybdelæring, som er et av målene til temabasert litteraturundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gruppene fremhevet ikke læring i stor grad, men det praktiske fellesskapet bidro til positive opplevelser, som er et tegn på motivasjon og engasjement (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 57). Noe annet som vekker positive følelser og engasjement, er Nasjonalmuseumsbesøket. Det blir beskrevet som noe nytt og uvanlig av elevene. Samtidig kan nasjonalmuseum knyttes til tema det skjønne siden malerier og kunst også var en del av undervisningen før besøket. Dermed var museum konkret knyttet til arbeid på skolen, og fører dermed til økt verdi hos elevene som videre øker engasjement (Hamre, 2017; Sæther og Melvold, 2020, s. 16). Dermed ser det ut til at litteraturredidaktikk knyttet til noe konkret ser ut til å øke elevenes engasjement.

På den andre siden viser det seg at oppgavene knyttet til litteratur ikke fører til opplevelse av relevans og motivasjon i temabasert litteraturundervisning. Selv om læreren hevder i intervjuet at oppgavene blir rettet mot det tematiske dersom hen har nok tid, mener elevene at oppgavene er de samme. At elever ikke opplever variasjon kan også henge sammen med at de forbinder oppgaveskriving med kjedsomhet, men også som noe krevende (Smidt, 1988). Oppgavene ser også ut til å være mest analytiske, hvor elevene blir bedt om å tolke teksten og eksempelvis finne motiv og tema, som også kan prege opplevelsen til elevene. Oppgaver som på den andre siden ble opplevd som noe positivt, var når elevene skulle finne noe fint eller stygt av kunst, bygninger og reklamer og knytte det til noe estetisk. Oppgaver som dette er ikke vanlige, men det vi kan trekke ut er at elevenes opplevelse av engasjement økes dersom det er noe nytt, og dersom det er rom for personlige tanker. Oppgaven i seg selv var heller ikke krevende da dette var på starten av den tematiske perioden, noe som peker på Skaftun og Michelsen sitt prinsipp som går ut på at elevene går fra noe trygt til noe mer utfordrende (2017, s. 45).

Læreren understreker at oppgavene innenfor temainnganger blir rettet mot et tema, mens i en ikke temabasert undervisning er det ofte basert på boken eller andre nettsteder. I dette tilfellet er det ulike oppfatninger som også viser at læreren trekker inn oppgaver som hen anser som relevante, men dette oppleves ikke like relevant for elevene (Penne, 2012). Elevene kommer frem til at oppgavene ikke endres, men at tekstene varierer. Lesing av disse tekstene er også brukt som redskap for engasjement da lesingen også tok utgangspunkt i flere diskusjoner i



klasserommet (Bakken, 2020, s.261). De opplever oppgavene som analytiske, som krever en efferent lesing og kan i tillegg føre til en ytre forståelse av litteratur (Rosenblatt, 1971; Rødnes, 2012). I tidligere studier kommer det også frem at oppgavene i lærebøkene er entydige og at oppgavekulturen ikke samsvarer med læreplanene, noe som kan være årsaken (Bakken og Andersson-Bakken, 2016). Likevel observerte jeg en variasjon hvor elevene fikk spørsmål om sosiale medier og selvilde eksempelvis, som ble knyttet til elevenes erfaringer og ble rettet mot en estetisk tolkning av tekst eller filmsnutt. Det gjorde også at elevenes forkunnskap ble aktivert (Penne, 2012, s. 173; Roe, 2022, s. 162). Temabasert litteraturundervisning kan dermed være med på å inkludere ulike typer tekster og oppgaver som brukes til å fremme det praktiske fellesskapet (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 44).

Noe annet som klart bidrar til større grad av relevans er nytteverdien, som handler om hvorvidt elevene får bruk for selve temaet i livet (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58; Aase, 2019, s. 17). Elevene i gruppe A fremhevet retorikk og teksten i seg selv som relevant i lite grad på personlig nivå, som også preger motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58; Skaftun, 2009). Noe som kan føre til at elever ikke opplever en tekst som relevant er at teksten ikke er noe de selv kan kjenne seg igjen i (Iser, 1981; Kjelen, 2015; Penne, 2012). I dette tilfellet er det også viktig å understreke at elevene heller ikke ser en verdi i skolearbeidet i denne konteksten (Hamre, 2017; Sæther og Melvold, 2020, s. 16). På den andre siden opplevde elevene i gruppe B kronikken som relevant i større grad. Først og fremst opplevdes selve teksten i seg selv som engasjerende da den problematiserer noe som skaper spenning. I tillegg handler det om en sak som er omdiskutert i media, noe som også fører til større nytteverdi for Bella i gruppe B (Skaftun, 2009; Aase, 2019, s. 17; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58). Nytteverdien, slik det kommer frem, er ikke den største faktoren som påvirker opplevelsen av relevans, men blir likevel påpekt av elevene.

Elevenes interesser er også noe som avgjør om tema fører til noe relevans hos elevene. Det er både tema, men også selve norskfaget som preger opplevelsen. For elevene opplevdes ikke selve temaet som relevant i seg selv. Skolen har ansvaret for å ivareta elevenes interesser (Wigfield og Wagner, 2005; Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 12). Temainnganger generelt kan bidra til dette dersom temaet opplevdes som relevant og vekker forkunnskaper (Roe, 2022, s. 162). At tema i seg selv påvirker elevenes motivasjon er både fordel, men også ulempe ved denne organiseringen. I dette tilfellet visste ikke elevene mye om kunst og det skjønne, noe som kan være årsaken. Det er viktig for at elevene skal kunne identifisere seg med tekstene de

leser, men også for å klare å få elevene til å inkludere en erfaringsbasert lesing (Penne, 2012; Rosenblatt, 1969). Også tekster innenfor temabasert undervisning er med på å prege opplevelsen av relevans og motivasjon. I gruppe B fremhever Benji litteraturhistorie som ønskelig, grunnet en ytre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 67). Å lese historiske kontekster krever også intertekstuell literacy (Blau, 2003). Gruppe A fremhever på den andre siden samtidslitteratur som noe ønskelig. Temainnganger er en organisering som bryter med kronologien og kan dermed inneholde variasjon av tekster, som også er en del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Læreren fremhever også at temainnganger fører til større variasjon i undervisningen.

Når det gjelder lærerens opplevelser, er dette primært knyttet til organisering, som understreker både fordeler og ulemper ved temabasert litteraturundervisning. Selv om temabasert litteraturundervisning ikke skal være låst til et tema, er læreren opptatt av å finne tekster som har tematisk slektskap – noe som klart er tidskrevende (Sæther og Melvold, 2020, s. 15). Likevel påpeker læreren at temainnganger ikke bare bidrar til variert undervisning, men også tekstutvalg og ulike sjangre, som også ble brukt i undervisningen (Rødnes og Ludvigsen, 2009). Læreren har også vært opptatt av å sette kronikken i kontekst, og brukte både podkast og bakgrunnsinformasjon om kvinnes helse som utgangspunkt for dette. Kronikken er med andre ord basert på en type kontekst, noe som er viktig for elevenes forståelse av teksten og bakgrunnen. I tillegg viser dette at konteksten fortsatt er en viktig del av litteraturundervisning, også når den organiseres tematisk (Claudi, 2019; Bakken, 2019, s. 31). Selv om organiseringen er tidskrevende, har denne læreren tatt temainnganger i bruk en rekke ganger, noe som også kan peke på at det bidrar til noe positivt. For denne perioden var engasjement og retorisk analyse overordnede mål, der læreren fremhever at klassen ble engasjert – noe som kan ses på som en grunn til å velge denne formen for organisering av litteratur for denne læreren.

Til slutt er det viktig å diskutere om vurderingsformen var passende til selve temaet. I gruppene kom det frem at elevene ikke brukte ting om det skjønne inn i den retoriske analysen, som kan gjøre at dette er med på å svekke opplevelsen av relevans. Tekstens kontekst i undervisningen er likevel viktig for å forstå kronikken, men temaer som kunst, identitet og selvbylde er ikke noe som ble tatt igjen i vurderingen. Da dette også var en summativ vurdering, kan det ses på som svakhet at læreren ikke kan måle fult hva elevene har lært gjennom hele perioden. Likevel var retorisk analyse et mål med denne temainngangen,

noe som også gjør at vurderingen var retorisk vektlagt. Selve debatten hvor elevene skulle drøfte ulike problemstillinger kan knyttes opp mot det retoriske, men debatten i seg selv var ikke eksplisitt knyttet til retorikken. I tillegg kan det settes spørsmål om elevene på vg1 vet mye om kvinnehelse, og om dette muligens er en utfordring å forstå, noe som påvirker opplevelsen av relevans og personlig verdi (Wagner m.fl., 2009). Dermed var det ikke mye forkunnskap som kunne hentes, som også øker engasjement i tilfeller hvor elevene skal lære noe nytt (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 162). En skjønnhetssalong og kritikken mot dette er likevel noe som passer innenfor selve temaet «Det skjønne» og det viser også at undervisning, men også vurdering ikke låser tekstene til et tema, men inneholder rekke undertemaer.

## 6 Avslutning

Jeg vil avslutte min masteroppgave med en oppsummerende konklusjon. Samtidig ønsker jeg å peke på noen didaktiske implikasjoner. Denne masteroppgaven belyser en rekke fordeler og ulemper ved tematisk inngang, mener jeg. Det er likevel viktig å fremheve at dette gjelder en bestemt klasse og kontekst, noe som ikke nødvendigvis gjelder andre skoler og klasser.

### 6.1 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Resultater er basert på en klasse og kan ikke generaliseres, men det kommer likevel frem noen didaktiske implikasjoner som er relevante for min fremtidige profesjon, men som også kan danne et utgangspunkt i videre forskning. En klar implikasjon er at tema i seg selv er nødt til å knyttes til elevenes interesser og forkunnskaper. Selv om et konkret tema ikke nødvendigvis vekker interesse hos alle elever, er det viktig å ta utgangspunkt i noe alle kan si noe om. Tema vil også inneholde en rekke undertemaer, som også kan være med å sikre at flere elever opplever en slik inngang som engasjerende og relevant. Det er også lærerens oppgave å fremstille fagstoffet og litteraturen som verdifullt og nyttiggjøre den.

Den andre implikasjonen er tematisk inngang i sammenheng med kjerneelementer.

Temabasert undervisning brukes ikke bare i norskfaget, men er også sentral i tverrfaglig arbeid. Her er det ikke bare tema i seg selv som styrer undervisningen og litteraturen, men også skolens organisering. Lærere samarbeider i stor grad når det gjelder tverrfaglig prosjekt og selv om lærere kan ha ulik visjon, er det viktig å fremme dybdelæring og motivasjon som også er en del av LK20. Temabasert undervisning er ikke nytt, men bryting av det kronologiske kan føre til fordeler og ulemper. Det er viktig å sette av tid til planlegging av en tematisk periode for at det skal være velfungerende didaktisk sett. Litteraturen bør på være i tematisk slektskap, både nye og eldre. Det kreves også en god struktur for å få elevene til å huske selve arbeidet og oppleve den som interessant. Stofftrengsel er klart noe som er en fordel ved en slik organisering, da det åpner opp for bruk av rekke sjangre og tekster eksempelvis.

En annen implikasjon er å sikre at vurderingen fører til at elevene viser hva de har lært gjennom den tematiske perioden, dersom dette er målet. Da dybdelæring klart er noe sentralt, bør også vurderingen inneholde ulike elementer innenfor temaet som både utfordrer og gjør at

tidligere undervisning får en relevans i selve vurderingen. Noe elevene selv nevner er kort skriveøkt der lærere kan ta i bruk en summativ vurdering.

Noe annet som er viktig med temabasert undervisning er at det i seg selv kan være med å skape større variasjon i undervisningen. Det at organiseringen forutsetter større tidsbruk for planleggingen kan være en årsak til dette, samtidig som læreren er nødt til å skape en rød tråd og klare tematiske sammenhenger i litteraturen. I denne konteksten har temabasert undervisning ført til ulike arbeidsmetoder, sammen med «noe nytt» som det å skulle utforske nærområde. Dette er bare et konkret eksempel for denne konteksten. Selv om mange lærere varierer sin undervisning, mener denne læreren at det fører til større grad av variasjon. I tillegg er det også viktig å nevne at tidspresset kan gjøre at ikke alle lærere tar i bruk en temabasert undervisningsperiode. For de lærere som gjør det, inkludert denne konteksten, er det viktig å variere undervisning og gjøre noe nytt, slik at det ikke blir fastslått til et tema og fører til mindre engasjement. Samtidig er det viktig å variere undervisningsformen og øke det praktiske fellesskapet.

Studien min avdekker behov for en grundigere forskning av temabasert litteraturundervisning på videregående skoler. Vg1 har klart en friere lærerplan enn andre og tredje klasse – noe som kan påvirke hvordan organiseringen virker i praksis. Temainnganger er noe nytt ved at det bryter med kronologien. Dermed er det fortsatt behov for å forske på organisasjonens implementering, sammen med LK20. I denne studien har det heller ikke blitt forsket på flere lærere, dermed er det også behov å se hva andre lærere mener om temainnganger og hvordan dette oppleves fra flere sider. I tillegg er det behov for å forske på elevene i selve undervisningssituasjonen og se nærmere på den faktiske situasjonen i klasserommet. Til slutt håper jeg at denne masteroppgaven har inspirert og motivert noen til å arbeide tematisk framfor klassisk, samtidig til å forske både på denne organiseringen, men også tverrfaglighet som klart er tematisk.

# Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P. (2021). Gjenbruk av kvalitative data i utdanningsforskning. I E., Andersson-Bakken og C. P., Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 71-84). Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyende norskfaget? I M. Blikstad-Balas og K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes og F. Jensen *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA.*, s. 250-272) . Oslo Universitetsforlaget.
- Bakken, J. og Andersson-Bakken, E. (2016). *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur*. Sakprosa, 8(3). Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669>
- Bakken, J., og Oxfeldt, E. (2017). *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier*. Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Minnesota Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen og S. Nome. *Det nye norskfaget*. (ss. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blau, G. (2003). *Testing for a Four-Dimensional Structure of Occupational Commitment*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76.

Blikstad-Balas, M. og Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E., Andersson-Bakken og C. P., Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-43). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. og Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E., Andersson-Bakken og C. P., Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 153-163). Universitetsforlaget.

Brevik, L. M. og Blikstad-Balas, M. (2014). Blir dette vurdert, lærer? Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad, *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191-206). Oslo: Universitetsforlaget

Claudi, M. (2019). *I Blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)*. Norsk læreren, 2, s. 1-13. Hentet fra [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi\\_Digital\\_publicering.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publicering.pdf)

Claudi, M. B. og Norendal, A. (2022). *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, C. P., Bjørnstad, E. og Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E., Andersson-Bakken og C. P., Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 125-149). Universitetsforlaget.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Om lærerens skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster. *Acta Didactica Norge*. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.4078>

Eriksen, H. og Svanes, I K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E., Andersson-Bakken og C. P., Dalland, *Metoder i*

- klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse.* (s. 287-300). Universitetsforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). *Seven Rules for Social Research*. Princeton University Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Vurdering i norskfaget*. Norskdidaktikk. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget. Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gouvernnec, A. F. (2016). *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Hamre, P. (2017). *Norskfaget som reiskaps- og danningsfag*. I B. Fondevik, og P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Samlaget.
- Hopfenbeck, T. N. og Lillejord, S. (2013). *Vurdering etter kunnskapsløftet*. I R. J. Krumsvik og R., Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (ss. 229-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Iser, W. (1981). *Tekstens arealstruktur*. I Olsen, M, og Kelstrup, G, *Værk og læser*. En antologi om receptionsforskning. Borgen forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. og Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitet i Oslo.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomskulen. Kanon, danning og kompetanse*. (Doktoravhandling) Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Kjelen, H. (2015). *Litterær kompetanse – portrett av tre leserar*. Acta Didactica Norge. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.1390>



- Kulbrandstad, L., I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T. og Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *Om samfunnsvitenskapelig metode. En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagnokforlaget.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. (Doktoravhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nettavisen. (2022). *Live Nelvik avfulgte kjendistrioen etter åpning av skjønnhetssalong: – Rynker er ikke en diagnose*. Hentet fra <https://www.nettavisen.no/livsstil/live-nelvik-avfulgte-kjendistrioen-etter-apning-av-skjonnhetssalong-rynker-er-ikke-en-diagnose/s/5-95-653565>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Patton, M. Q. (1999). *Enchanting the Quality and Credibility of Qualitative Analysis*. Health Services Research, 34(2), 1189-1208. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage publications: Thousand Oaks.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes og F. Jensen *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA.*, s. 250-272). Oslo Universitetsforlaget.

- Roe, A. og Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1969). *Towards a Transactional Theory of Reading*. New York: Noble and Noble. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/10862969609546838>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, The text, The Poem: The transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. I K. R. Wenzel og A. Wigfield, *Handbook of motivation at school* (s. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rødnes, K. A. (2012). «It´s insanely useful!» *Students´ use of instructional concepts in group work and individual writing*. Language and Education.
- Rødnes, K. A. og Ludvigsen, S. (2009). *Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst*.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications Inc.
- Schunk, D. H., Meece, J., og Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson Education Limited.
- Sjøberg, S. (1990). *Naturfagenes didaktikk. Fra vitenskap til skolefag*. Oslo: Gyldendal.
- Sjøberg, S. (2021). *Naturfag som allmenndannelse: en kritisk fagdidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E., Andersson-Bakken og C. P., Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Sæther, V. og Melvold, A. (2020). *Temainnganger i norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Torell, Ö. (2002a). Projektet «Literary Competence as a Product of School Culture». I Ö. Torell, M. Von Bonsdorff, S. Bäckman, O. Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolan litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11-32). Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Grunnleggende ferdigheter. Overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Å kunne lese som grunnleggende ferdighet. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Fagets relevans og sentrale verdier. Norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Kjerneelementer-Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Om overordnet del. Overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Prinsipper for læring, utvikling og danning. Overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wagner, T., Lutz, R. J., og Weitz, B. A. (2009). *Corporate Hypocrisy: Overcoming the Threat of Inconsistent Corporate Social Responsibility Perceptions*. *Journal of Marketing*, 73(6): 77-91. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1509/jmkg.73.6.77>
- Weyergang, C. og Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes og F. Jensen *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA.*, s. 46-78. Oslo Universitetsforlaget. Hentet fra doi: .
- Wigfield, A. og Wagner, A. L. (2005). Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (s. 222–239). Guilford Publications.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). *Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations*. *Educational Psychologist*, 26(3-4)
- William, D. (2011). *What is assessment for learning?* Studies in educational evaluation.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?: en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas og K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1 Samtykkeskjemaer

Til læreren

## Forskningsprosjekt litteraturundervisning med temainnganger på videregående skoler

Til deg som ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan litteraturundervisning foregår med temainnganger på videregående skole. Informasjon om prosjektet, samtidig som mål og hva deltakelsen innebærer blir beskrevet her. Du får spørsmål om å delta fordi du er en norsklærer ved videregående skole som jobber med temainnganger i litteraturundervisning.

Jeg ønsker å finne ut hvordan det undervises i litteratur på videregående skoler. Her ønsker jeg å se konkret på temainnganger sammen med tverrfaglighet, altså et tverrfaglig tema. Jeg ønsker å finne ut hva slags erfaringer enkeltlærere har, og eventuelt hvor iverksatt den nye lærerplanen er i selve litteraturundervisningen. Formålet er også å se temaer som er tverrfaglige, og hvordan disse blir brukt i litteraturundervisning i norskfaget. Dette håper jeg kan bidra til å finne mer ut om litteraturundervisning og temainnganger som metode.

Hvis du deltar i dette prosjektet, innebærer det at undervisningen blir observert, der jeg sitter bakerst i klasserommet og tar notater, og det vil senere innebære å delta på et intervju. Intervju vil ta maks 45 min og vil inneholde spørsmål om dine erfaringer og tanker rundt temainnganger og litteraturundervisning, sammen med tverrfaglighet. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet, som senere skal transkriberes. Dette vil være anonymisert og lagret på UiOs egne systemer rett etter intervjuet, der bare jeg og prosjektansvarlig vil ha tilgang. Det vil heller ikke være mulig å kjenne igjen informasjonen i selve prosjektet, da dette også skal anonymiseres.

Prosjektet vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet slettes etter at studien er avsluttet. Det er frivillig å være med på denne undersøkelsen, og du kan når som helst trekke seg og be om at dataene som er samlet inn blir slettet. Prosjektet vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter:

Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi. Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Student ved Universitetet i Oslo Natasa Ignjic ([natasai@student.uv.uio.no](mailto:natasai@student.uv.uio.no), 94137751)
- Universitetet i Oslo ved Tove S. Frønes ([tove.frones@ils.uio.no](mailto:tove.frones@ils.uio.no), 91589591)

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf Bye (personvernombud@uio.no)  
Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Natasa Ignjic

Student ved Universitetet i Oslo

[Natasa\\_ignjic@hotmail.no](mailto:Natasa_ignjic@hotmail.no)

94137751

## Samtykke til å delta i forskningsundersøkelse

---

### Navn

- Ja, jeg samtykker til å delta i prosjektet.
- Jeg godtar at dataene som samles inn kan brukes i forskning.

---

Dato

Sted

## **Til elever**

### **En undersøkelse av hvordan litteraturundervisning er på videregående skole**

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan undervisning foregår når det gjelder litteratur. I forbindelse med dette arbeidet skal undervisningen observeres, og det skal undersøkes hva slags aktiviteter/arbeid dere gjør, hva slags aktiviteter undervisning består av, hva slags oppgaver dere får. Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Jeg skal sitte bakerst i klasserommet, der jeg noterer ned det jeg ønsker å undersøke, som er nevnt i punktet over. Notatene skal hjelpe meg med å analysere hvordan det undervises, og ikke minst hvordan en undervisning foregår i praksis. Observasjonen skal foregå på deres skole i en vanlig time, der jeg sitter bakerst i klasserommet og noterer. Etter observasjonen skal jeg velge ut to elevgrupper som skal intervjues, i et gruppeintervju. Her skal jeg stille spørsmål som handler om undervisning, temainnganger og tverrfaglighet, der dere fritt skal diskutere deres egne synspunkter om dette.

Alle data som samles inn fra elever vil bli anonymisert med en gang, og det vil heller ikke være mulig å identifisere dere ved senere anledning. Kun jeg skal ha tilgang til notatene som tas i timene. Intervjuet skal tas opp, og opptaket vil bli sendt til egne UiOs systemer, der bare jeg og prosjektansvarlig kommer til å ha tilgang. Alt av informasjon anonymiseres og vil ikke kunne kjennes igjen i selve oppgaven.

Alle personopplysninger vil anonymiseres og lagres slikt at ingen får tilgang til det. Det er frivillig å være med på denne undersøkelsen, og dere kan når som helst trekke dere og be om at dataene som er samlet inn blir slettet, uten å oppgi noen begrunnelse. Notater og lydopptak slettes etter at prosjektet er ferdig. Prosjektet vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer.

#### **Dine rettigheter:**

Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samtidig rett til å trekke deg når som helst

Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Student: Natasa Ignjic ([natasai@student.uv.uio.no](mailto:natasai@student.uv.uio.no), 94137751)
- Universitetet i Oslo ved Tove S. Frønes ([tove.frones@ils.uio.no](mailto:tove.frones@ils.uio.no), 91589591)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Natasa Ignjic

Student ved Universitetet i Oslo

Være med på undersøkelse

---

### Elevers navn

- Ja, jeg kan være med.       Nei, jeg vil ikke være med.
- Jeg godtar at dataene som samles inn kan brukes i forskning.

---

Dato

Sted

---

Elevers underskrift





# Vedlegg 2 Intervjuguider

## Intervjuguide-Lærer

### Innledning til intervjuguide

Hensikten med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan lærere underviser i litteratur med vekt på temainnganger. Jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer lærere har med temainnganger og arbeid rundt dette. Dermed er ønske å finne ut hvordan enkeltlærere utfører en litteraturundervisning i praksis, og hva slags tanker man har bak dette, også når det gjelder tverrfaglighet. Tanken er å finne mer ut om hvordan lærere underviser i temainnganger, og hva eventuelle norsklærerens rolle er. Dette skal være individuelle intervju av norsklærere jobber med temainnganger som metode i litteraturundervisning på videregående skoler.

### Anonymisering

Verken ekte navn eller skole vil oppgis i prosjektet. Samtidig vil ingen opplysninger kunne gjenkjennes og forbindes med intervjukandidatene. Både lydopptak og transkribering vil bli beskyttet og lagret på en kryptert minnepenn, der det er kun meg som har tilgang. Til slutt vil all informasjon være knyttet formålet nevnt over, og det er kun meg som kan se eller høre på intervju materialet.

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Spørsmål-intervju</b>	<b>Tilleggsspørsmål</b>
<i>1. Hvordan foregår litteraturundervisning, sett fra et lærerperspektiv?</i>	Kan du beskrive hvordan en typisk litteraturundervisning foregår?  Tar du i bruk noen metoder i litteraturundervisning?	Hvordan foregår planlegging og gjennomføring?  Hvis ja, hvilke?

	<p>Hva tenker du om elevenes læringsutbytte i litteraturundervisning?</p> <p>Hva er din rolle i en slik undervisning?</p> <p>Hvordan foregår tekstutvalg til litteraturundervisning?</p>	<p>Aktiviseres elevene? Hvordan?</p> <p>Lærersamarbeid om tekstutvalg? Baserer du deg på mest på lærerplanen- hvorfor?</p>
<p>2. <i>Tverrfaglighet på videregående skole</i></p>	<p>Hva vil du si er norsklærerens rolle i tverrfaglig prosjekt?</p> <p>Hva er tankene bak tekstutvalgene?</p> <p>Hva syns du om tverrfaglighet sammen med litteraturarbeid?</p> <p>Hadde du anbefalt dette videre?</p>	<p>Hvordan er dette i praksis kontra teori? –teori- læreplanen</p> <p>Bare tema, eller tenker du på hva elevene trenger?</p> <p>Føler du at tekstutvalget gjør noe med elevenes motivasjon? Eventuelt på hvilken måte?</p> <p>Hvilke utfordringer kan man møte? Hvilke fordeler er det med tverrfaglighet?</p>

<p>3. <i>Hvordan jobber man med temainnganger på videregående skole?</i></p>	<p>Hvis jeg sier temainnganger, hva tenker du på da?</p> <p>Hvilke temaer er typiske å ta opp?</p> <p>Hvordan foregår en typisk undervisningstime i temainnganger?</p> <p>Ser du noen fordeler med temainnganger?</p> <p>Ville du anbefalt andre lærere å ta i bruk temainnganger?</p> <p>Syns du at man kunne gjort noe annerledes i slike prosjekt?</p> <p>Hva tenker du om elevenes læringsutbytte i temainnganger?</p>	<p>Varierer dette?</p> <p>Hva med ulemper?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Tenker du at elever lærer mer i litteraturundervisning når det jobbes med temainnganger? Hvis ja, hvorfor?</p>
--	--	---

# Intervjuguide-elever

## Innledning til intervjuguide

Hensikten med denne undersøkelsen er å finne ut hva elevenes synspunkter er rundt litteraturundervisning med vekt på temainnganger. Jeg ønsker å finne ut både erfaringer, og egne elevenes tanker rundt dette. Det er et ønske å finne ut hva elevene anser som fordeler og ulemper rundt litteraturundervisning, og hvordan en slik undervisning vanligvis foregår, sett fra elevenes perspektiv. Gruppeintervju skal foregå som en åpen samtale, der elevene fritt kan ta ordet og diskutere med hverandre.

## Anonymisering

Verken ekte navn eller skole skal oppgis i prosjektet. Ingen opplysninger skal kunne gjenkjennes og kobles til intervjukandidatene. Både lydopptak og senere transkribering vil lagres på UiOs egne datasystemer som er beskyttet, der kun jeg kommer til å ha tilgang på dette. All informasjon vil samtydig være knyttet til selve formålet som er nevnt i punktet over.

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Spørsmål-intervju</b>	<b>Tilleggsspørsmål</b>
1. hvordan foregår litteraturundervisning, sett fra elevenes perspektiv?	Kan dere beskrive hvordan en typisk litteraturundervisning foregår?  Hva tenker dere om læringsutbytte i forhold til litteraturundervisning?  Pleier dere å være med på tekster som skal leses og jobbes med?	Hva er typiske aktiviteter under timen? Hva slags type oppgaver får dere?  Er det alltid slikt? Får dere mer/mindre utbytte av dette? Forandrer det noe med tanke på motivasjon og læring?
2. Tverrfaglighet på videregående skole	Hvilke temaer har dere jobbet med?  Hva vil dere si er de største ulempene og fordelene?	Hvor ofte jobber dere med tverrfaglig undervisning?  Hvorfor?

	Føler dere at tverrfaglighet bidrar til større dybdelæring?	Har dere jobbet på andre måter med litteraturundervisning? Hva fungerer best for dere? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvordan jobber man med temainnganger på videregående skole?	<p>Hvilke temaer er typiske å jobbe med i undervisningen deres?</p> <p>Hvordan foregår en undervisning med temainnganger?</p> <p>Ser dere noen fordeler med dette?</p> <p>Ville dere anbefalt et slikt arbeid videre?</p> <p>Syns dere at noe annet hadde fungert bedre?</p> <p>Hvordan er læringsutbytte med temainnganger?</p> <p>Hvordan er motivasjon vanligvis under slik undervisnings økt?</p> <p>Bli motivasjonen påvirket av temainnganger?</p>	<p>Pleier dette å variere?</p> <p>Noen ulemper?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvorfor? Andre erfaringer?</p> <p>Lærer dere mest gjennom dette eller andre metoder?</p> <p>Varyerer dette? Hva kan lærer gjøre bedre? Hva kan elevene gjøre for å øke motivasjonen?</p> <p>Kommer dette ann på læreren, eller selve undervisningsformen?</p>



# Vedlegg 3 Godkjenning av NSD



[Meldeskjema](#) / [Lærerens litteraturundervisning på videregående skoler](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

415113

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

09.08.2022

**Prosjekttittel**

Lærerens litteraturundervisning på videregående skoler

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**

Tove Stjern Frønes

**Student**

Natasa Ignjic

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

**INFORMASJONSSKRIV**

Informasjonsskrivet ditt mangler en punkt loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes, dvs. når personopplysningene vil anonymiseres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp



til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!