

# Dybdearbeid med Peer Gynt i norskfaget: «Vi jobba jo steg for steg, akkurat som i en stige».

En studie av elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et prosjekt om Peer Gynt gjennomført på 10.trinn.

**Stine Kjensmo**

Norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høsten 2023





# Dybdearbeid med Peer Gynt i norskfaget: «Vi jobba jo steg for steg, akkurat som i en stige».

*En studie av elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et prosjekt om  
Peer Gynt gjennomført på 10.trinn*

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Stine Kjensmo

«De har et blikk på livets gang som hever dem til tenker-rang.»

*Peer Gynt, Henrik Ibsen (1867)*

© Stine Kjensmo

2023

**Dybdearbeid med Peer Gynt i norskfaget: «Vi jobba jo steg for steg, akkurat som i en stige».**

En studie av elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et prosjekt om Peer Gynt gjennomført på 10.trinn.

Stine Kjensmo

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

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo



## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva det innebærer for elever å delta i et prosjekt om Peer Gynt som var ment å legge til rette for varig læring, og hva de anerkjenner som verdifullt og relevant utbytte drøye to og et halvt år etter undervisningen fant sted.

Sosiokulturelle perspektiver på dybdelæring samt litteraturredidaktiske perspektiver på hvordan lesere skaper mening i tekst er brukt til å fortolke frem hva elevene betegner som god læring. Bakgrunnen er fornyelsen og videreføringen av Kunnskapsløftet som viser til dybdelæring som en forutsetning for å utvikle fremtidskompetanser. Gjennom tre forskningsspørsmål blir følgende problemstilling undersøkt: *Hvilke tanker og meninger har elever om hvordan et fordypningsarbeid om Peer Gynt på 10.trinn la til rette for læring?*

Studien er foretatt ved et kvalitativt forskningsdesign der dybdeintervjuer av seks elever fordelt på to grupper er brukt som datainnsamlingsmetode. Gjennom en tematisk analyse av transkripsjoner så har de tre forskningsspørsmålene ledet frem til tre funn. Det første funnet viser at bruk av tid sammen med variasjon og vekt på prosess blir pekt ut som avgjørende elementer for å kunne skape mening og forståelse i arbeidet. En kombinasjon av ulike tilnærminger til den litterære teksten legger til rette for deltakelse og leder elevene inn i trinnvis læringsprosess. Elevene får hjelp og støtte underveis, og tid nok til å sette seg inn i hva de skal gjøre. Det andre funnet viser at faglig utbytte kommer til uttrykk som tolkningskompetanse, men også som kunnskap om Peer Gynt. En bred tilnærming til den litterære teksten har øvet elevene på å bruke språket for å finne ut hva den litterære teksten betyr for dem. Det tredje funnet kan vise at elevene kopleer Peer Gynt til tro på egen læring. Mestringsfølelsen har kommet ut av arbeid med det som betegnes som en relevant kompleks tekst som har gjort det mulig å oppdage både fagovergripende- og faglige sammenhenger i faget. Erfaring med Peer Gynt sine utfordringer har ført til identifikasjon og egne tanker om livsmestring. Etter to og et halvt år kan elevene beskrive Peer Gynt som «hjemmebane».

Diskusjonen av funn kan gi en antakelse om hvordan en realisering av dybdelæring i litteraturarbeid kan foregå. Det krever en helhetlig lesing, og kompleksitet i læringsaktiviteter knyttet til å gradvis skape en forståelse, samt bruk av tid.

## Abstract

The purpose of this study has been to investigate what pupils acknowledge as valuable and relevant learning outcome of a Peer Gynt project, two and a half years after the teaching occurred. Sociocultural perspectives on in-depth learning and perspectives on literature didactics on how to facilitate in-depth learning, are used to interpret what the pupils describe as qualitative learning outcome of the training. The background is the curriculum renewal, which refers to in-depth learning as a prerequisite for development of competence, which should lead to permanent learning. Through three research questions the following issue is explored: *In what way, according to the pupils' thoughts and opinions, did the in-depth project about Per Gynt in 10<sup>th</sup> grade facilitate learning?*

The study was carried out using a qualitative research method. In-depth interviews of six students, divided into groups of two, were used as the data collection method. Through a thematic analysis of the transcriptions, the three research questions have led to three findings. The first finding shows that use of time, together with variation and an emphasis on process, are identified as crucial elements in order to create meaning and understanding in the work. A combination of different approaches to the literary text facilitates participation. The pupils get help and support along the way, and enough time to familiarize themselves with what they are going to do. The second finding shows that professional benefits are expressed as interpretive competence, but also as knowledge about Peer Gynt. A broad approach to the literary text has trained the pupils to use language to find out what the literary text means to them. The third finding may show that the pupils connect Peer Gynt to their own thoughts about achieving life goals. The sense of achievement has come from working with what is described as a relevant complex text, which has made it possible to discover both interdisciplinary- and academic connections in the subject. Experience with Peer Gynt's challenges has led to identification and own thoughts about life skills. After two and a half years, the pupils can describe Peer Gynt as "home base."

The discussion of findings can provide an assumption about how a realization of in-depth learning in literary work can take place. It requires a holistic reading, as well as complexity in learning activities linked to gradually creating an understanding, as well as use of time.

## Forord

I skrivende stund er jeg dypt rørt og svært ydmyk med tanke på alle som har spilt en viktig rolle i dette lange dramaet. Hadde jeg skulle skrevet en bok om denne lange arbeidsprosessen så ville det riktignok vært en saktekst, og slett ikke noen fiksjonstekst. Likevel føles det litt slik da jeg ser meg tilbake på bølger av pandemi og andre uforutsette hendelser. Situasjoner er som skrevet inn i dramaturgien for å gjøre den spennende. Det har vært utfordrende, og jeg må være så ærlig å skrive at jeg har klort meg fast, men som Ibsen skrev i Peer Gynt så dør man ei i femte akt. Nei da, og derfor er isteden tiden kommet for å være takknemlig. Det er en lettelse og endelig få puslet sammen alle bitene i denne masteroppgaven.

Takksigelsene er mange, og alle blir ikke nevnt her. Aller først vil jeg så hjertelig takke elevene som stilte opp i denne studien. Tusen takk for rike beskrivelser og engasjement i intervjuene og tiden dere har brukt på min masterstudie. Jeg forstår nå bedre hvordan jeg kan legge til rette for gode inkluderende prosesser i klasserommet som kan gi varig læring, og denne kunnskapen inspirerer meg stort. La oss håpe at dere har bidratt til at mange elever fremover vil forstå vitsen med litterært arbeid, og at fremtidig undervisning kan gi grunnlag for at *alle* etter hvert kan oppnå sitt fulle potensial. Det må være målet!

Kjære Kari Anne Rødnæs – at du er kunnskapsrik og en dyktig veileder er det ingen tvil om, men den rausheten og tålmodigheten du har vist meg da livet ikke har gått helt på skinner har vært formidabel. Tusen hjertelig takk. En stor hjertelig takk går også til ringeste Marlene Linde da du har vært min nr. 1 studievenn og sjelevenn gjennom mange år på Blindern. Det var det tegnekurset i Italia – nærmer det seg avreise nå kanskje?

Takksigelsene kan heller ikke gå utenom Henriette og Anette – dere inderlige nære venninner som har orket å være en interessert heiagjeng fra start til slutt; det vil aldri bli glemt. Til slutt så vil jeg takke mamma og Werner for «all-inclusive» av beste slag, it-support, korrekturlesning og så mye mer. –Og aller sist, men ikke minst, til de tre gutta som jeg elsker høyest i denne verden: Sigurd, Sverre og Roar. Dere inspirerer meg ikke bare til å bli bedre, men dere gjør det også mulig.

For denne gang: Tusen takk for meg, Blindern!





# Innholdsfortegnelse

<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>X</b>
<b>1 Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Kontekst og skolepolitisk relevans .....</i>	2
1.2 <i>Norskdidaktisk relevans og personlig motivasjon .....</i>	3
1.3 <i>Hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål .....</i>	5
1.4 <i>Studiens gang .....</i>	6
<b>2 Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Læringsteori .....</i>	7
2.1.1   Sosiokulturell læringsteori .....	7
2.1.1.1   Grunnleggende sosiale fenomener .....	8
2.1.1.2   Individuell mestring i samspill med omverdenen .....	8
2.1.1.3   Den proksimale sone .....	9
2.1.1.4   Dialogisk forståelse av læring .....	12
2.1.2   Dybdelæring .....	15
2.1.2.1   Utvikling av fremtidskompetanser .....	16
2.1.2.2   Et bredt kompetansebegrep i fagfornyelsen .....	18
2.1.2.3   Sosiale fellesskap kan utvikle et sterkt motiv for å lære .....	21
2.1.2.4   Utforskende læringsaktiviteter .....	22
2.1.2.5   Det handler om å lære å lære .....	23
2.1.2.6   Dybdelæring i norskfaget .....	24
2.2 <i>Litteraturteori og litteraturredidaktikk .....</i>	25
2.2.1   Litteraturteori .....	25
2.2.1.1   Stanley Fish om leserrespons i «Interpretive Communities» .....	25
2.2.1.2   Wolfgang Iser om ubestemthet i «tekstens appelstruktur» .....	26
2.2.1.3   Louise M. Rosenblatt og transaksjonsteori .....	27
2.2.2   Skandinavisk forskning på lesing av skjønnlitteratur .....	28
<b>3 Metode .....</b>	<b>30</b>
3.1 <i>Bakgrunn for en kvalitativ tilnærming .....</i>	30
3.2 <i>Utvalget .....</i>	32
3.2.1   Utvalgskriterier .....	32
3.2.2   Rekrutteringsprosessen .....	33
3.2.3   Det endelige utvalget .....	34
3.3 <i>Intervjuet .....</i>	34
3.3.1   Et semistrukturert gruppeintervju .....	34
3.3.2   Intervjuguiden .....	35
3.3.3   Piloteringen .....	35
3.3.4   Gjennomføring av intervjuene .....	36
3.3.4.1   Bruk av artefakter som stimulert respons .....	38
3.3.5   Transkriberingen .....	38
3.3.5.1   Transkripsjonsnøkler .....	39
3.3.6   Analysen .....	40
3.4 <i>Troverdighet i forskningen .....</i>	42
3.4.1   Validitet .....	42
3.4.2   Overføring .....	44
3.4.3   Reliabilitet .....	44
3.5 <i>Etiske betraktninger .....</i>	45

<b>4</b>	<b>Analyse og resultater .....</b>	<b>47</b>
4.1	<i>Innledende kommentar .....</i>	47
4.1.1	Har elevene arbeidet med Peer Gynt etter at de gikk på 10.trinn?.....	47
4.2	<i>Hvordan opplever elevene organiseringen av prosjektet? .....</i>	48
4.2.1	Variasjon .....	48
4.2.2	Prosess.....	50
4.2.3	Tid .....	52
4.2.4	Oppsummering av resultater: Hvordan opplever elevene organiseringen? .....	54
4.3	<i>Hvordan beskriver elevene det faglige utbyttet? .....</i>	55
4.3.1	Faguttrykk og teksttyper.....	55
4.3.2	Tolkning og refleksjon .....	57
4.3.3	Oppsummering av resultater: Hvordan beskrives det faglige utbyttet?.....	60
4.4	<i>Hvilke tanker og meninger har elevene om den personlige opplevelsen med den litterære teksten? .</i>	60
4.4.1	Peer Gynt er relevant.....	60
4.4.2	Kompleks tekst.....	62
4.4.3	Mestringsfølelse - «hjemmebane».....	63
4.4.4	Endret relasjonen til faget.....	64
4.4.5	Oppsummering av resultater: Elevenes personlige opplevelser .....	66
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>67</b>
5.1	<i>Hvordan organisere meningsfullt arbeid med litteratur? .....</i>	68
5.1.1	Legge til rette for deltakelse med varierte tilnæringsmåter .....	68
5.1.2	Forskjellige perspektiver gir gradvis læring og skaper sammenheng.....	70
5.1.3	Tid nok til å være i læringsprosessen .....	73
<b>6</b>	<b>Avsluttende betraktninger og implikasjoner .....</b>	<b>75</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>81</b>
	<i>A: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....</i>	81
	<i>B: Intervjuguide.....</i>	84
	<i>C: Godkjenning fra NSD .....</i>	85
	<i>D: Fagplan for Peer Gynt prosjektet.....</i>	86
	<i>E: Fordypningsoppgave .....</i>	88
	<i>F: Artefakter brukt i intervjuene.....</i>	89

## **Figurer**

Figur 1: Den proksimale sone .....	11
Figur 2: Kart som viser hvordan temaer er sortert under forskningsspørsmål .....	41

## **Tabeller**

Tabell 1: Forskningsdesign .....	30
Tabell 2: Intervjugrupper og informanter .....	34
Tabell 3: Datakilder og datamateriell.....	39
Tabell 4: Transkripsjonsnøkler .....	40



# 1 Introduksjon

Mitt store hjertesukk er når elever ikke skjønner vitsen med arbeid de gjør. Litterære karakterer kan føles fjerne, lite relevante, og «rare» for elevene. Vi kjenner vel alle noen, både unge voksne og eldre voksne – som ytrer seg om tiden på ungdomsskolen som lite givende. En gang så tok en foresatt kontakt med meg. Vi hadde akkurat begynt å arbeide med Peer Gynt på 10.trinn og dette hadde sønnen fortalt hjemme. Faren syntes det var hårreisende at skolen ikke hadde utviklet seg mer, at sønnen nå skulle gjennomgå de samme lidelsene som faren i sin tid med å måtte lese «intetsigende» Peer Gynt og kjede vettet av seg på skolen. Det måtte vel være mulig å gjøre noe som var litt mer nyttig, og som faktisk elevene hadde bruk for i det *virkelige* livet?

En klassisk tekst som Henrik Ibsen skrev i 1867 kan oppfattes som gammeldags og lite relevant i et moderne samfunn. Å finne ut hvilke tekster som bør leses, og hvordan gjøre dem tilgjengelige for elevene slik at de kan engasjere, er en norskdidaktisk utfordring. Jeg vil i denne masterstudien intervju elever som gjennomførte et fordypningsarbeid som var ment å legge til rette for varig læring. Hensikten er retrospektivt å skaffe perspektiver på hva den litteraturfaglige praksisen innebar for dem. Jeg ønsker å få kunnskap om hva elevene tilkjenner som verdifullt og relevant utbytte av prosjektet *nå*, to og et halvt år etter undervisningen fant sted.

Det er behov for forskning om hvordan *dybdelæring* kan realiseres i nye klasserom (Gilje, Landfald, og Ludvigsen, 2018). Dette trigger min interesse for å gå inn i teorien og undersøke dybdelæringsbegrepet for å få kunnskap om prosesser som skjer mellom- og i elever som fordypet seg i arbeid med litteratur. I analysen vil dybdelæring slik jeg forstår begrepet i denne oppgaven bidra til å fortolke frem hva som fungerte godt; hvordan undervisningen bidro til læring. Empirien vil gi meg grunnlag for å diskutere hvordan vi kan legge til rette for gode læringsprosesser, og hvordan utbyttet av læring kan beskrives som noe verdifullt å ha med seg videre i livet - utenfor klasserommet. Med dette mener jeg at denne masteroppgaven kan gi antakelser om hva dybdelæring kan bety som et didaktisk begrep når lærere skal tilrettelegge for arbeid med litteratur i norskfaget i skolen.

## 1.1 Kontekst og skolepolitisk relevans

En videreføring og fornyelse av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble erklært med stortingsmeldingen «Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet» (Meld. St. 28, (2015-2016)). Forslaget til regjeringen var å gi dannelsesoppdraget en tydeligere plass i opplæringen, og en fornyelse blir anmodet for å gi elevene en bedre forståelse av hva de lærer; mer dybdelæring (Meld. St. 28, (2015-2016), ss. 5-7). Stortingsmeldingen er basert på to offentlige utredninger (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Det tydeliggjøres at opplæringen ser ut til å gi et *for* svakt utbytte for mange elever, og at det er behov for en fornyelse av skolefagene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skal hjelpe lærerne med å tilpasse opplæringen bedre, slik at flere elever får mulighet til å oppnå sitt potensial, og å la elevene *lære å lære* og *lære i dybden* blir frontet som måter å få dette til på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dybdelæring dreier seg om både kvaliteten på læringsprosessen og læringsutbyttet (Meld.St.28, (2015-2016)). Dette kan ses i sammenheng med hvorfor overflatelæring blir skilt fra dybdelæring. Overflatelæring er «[...] der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen», og fokuset kun ligger på fragmentert kunnskap-, prosedyrer- og ferdigheter (Meld.St.28, (2015-2016), s. 33). Dette til forskjell fra om eleven setter det som skal læres inn i en større sammenheng, og derfor får en bredere og dypere forståelse som kan overføres og anvendes i nye situasjoner. Det dreier seg om å legge til rette for mer kvalitet i læringen, isteden for kvantitative mål om å komme seg gjennom flest mulig temaer. Mange temaer- og læreplanmål skapte en omdiskutert stofftrensel i LK06, så derfor er disse slanket noe ned i LK20. Læreplanmålene er nå færre og knyttet opp mot kjernelementer og tverrfaglige temaer slik at det skal bli enklere å legge til rette for dybdelæring.

Fokuset på at noen læringsstrategier er mer effektive enn andre er ikke noe nytt.

Læringsvitenskapelig forskning har lenge pekt på en tradisjonell pugge- kunnskaps-opplæring som et utdatert syn på hva som er god læring (Marton & Säljö, 1976; National Research Council 2000; Sawyer, 2022; Pellegrino & Hilton, 2013). Marton og Säljö (1976) bidro til forståelsen av overflate- og dybdelæring slik som begrepene blir frontet i fagfornyelsen. De ba studenter om å lese utvalgte prosautdrag, og fikk i sine undersøkelser kunnskap både om prosesser og læringsstrategier, samt hvilket læringsutbytte dette ga (Marton og Säljö, 1976). Funnene kunne vise at studenter som var opptatt av hva hensikten

med å skrive teksten de leste kunne være, og som derfor satte fenomener, prinsipper og ideer om det de leste i en sammenheng, viste en forståelse av hva de hadde lest. Dette kunne de også erindre etter retesting, til forskjell fra studenter som hadde brukt en memoreringsstrategi, og ikke kunne vise til forståelse av hva de hadde lest i etterkant (Marton og Säljö, 1976).

Tidligere, med en industrialisert økonomi, så var det nok å lære i form av å få overført kunnskap og ferdigheter i form av prosedyrer som det var vanskelig, eller kanskje også umulig, å finne ut av på egen hånd i industrisamfunnet (Sawyer, 2022). Nå derimot, med internett og teknologiske nyvinninger som har en høy grad av tilgjengelighet, og som stadig videreutvikles i en rasende fart, så er mulighetene enorme for å kunne finne all slags informasjon kjapt. Det kan forklare hva som er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft i fremtiden; Evnen til å kunne *anvende* kunnskap (Meld. St. 28, (2015-2016)).

Når opplæringen skal foregå slik at elevene i langt større grad skal utforske og tenke selv omkring hva de lærer, og samtidig skal ha støtte i denne prosessen, så ligger det i skolens oppdrag for livslang læring, at det handler om noe mer enn «bare» å utvikle kognitiv kunnskap og ferdigheter. Meld. St. 28 (2015-2016) slår fast at «Faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår i stor grad i et fellesskap» (s.22). Dybdelæring kan forstås som en omfangsrik prosess som består av flere ledd, og som gir et utbytte som *varer* (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I denne masterstudien vil jeg videre undersøke hva som kan støtte de sosiale prosessene i dybdelæringen, og hvordan vi kan bidra til å skape et læringsutbytte som kan overføres til- og *anvendes* i nye og ukjente situasjoner – også utenfor klasserommet.

## 1.2 Norskdidaktisk relevans og personlig motivasjon

Denne masterstudien omhandler litteraturfaglig praksis. Den undersøker arbeid med *Peer Gynt i klasserommet*, og hvordan dette tekstarbeidet bidro til læring. Forestillingen om situert læring er at den skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap (Säljö, 2016, s. 138).

Utgangspunktet jeg har for å forstå læringen er at den betinger *deltakelse* i et læringsmiljø. Skaftun og Michelsen (2017) trekker frem at i slike fellesskap så bør opplæringen gå fra det trygge til det risikable, og fra relevans til forståelse. Dette vil si at følelsen av å mestre må være innen rekkevidde, men det må også være utfordringer nok til at arbeidet oppfattes

meningsfullt. Det er «[...] viktig at elevene ser poenget med det de gjør, og at det er en forbindelse mellom arbeidet og den erfaringen de har fra før» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 45).

Det litteraturfaglige arbeidet besto av et fordypningsarbeid som hadde som formål å legge til rette for varig læring. Elevene leste *Peer Gynt: en tegneserieroman* (Mairowitz, Moen & Ibsen, 2017) Lesningen fungerte som et overordnet arbeidsmål. Elevene utforsket temaer knyttet til lesningen, og laget muntlige, skriftlige og sammensatte tekster på både hoved- og sidemål (se fagplan i vedlegg D). Dette innebar prosessarbeid, og foregikk på varierte måter med mange deloppgaver underveis. Det dreide seg om å komme inn i- og forstå hva Peer Gynt virkelig handlet om, og ledet ut fra det skapte elevene sine egne tekster. De omarbeidet og forbedret tekstene underveis i prosjektet. Til slutt hadde elevene produsert en fordypningsoppgave som inneholdt seks tekster i forskjellige sjangre (se fordypningsoppgave i vedlegg E). Dette arbeidet strakk seg over drøye fire måneder.

Anekdoten i delkapittel 1.1 peker på et problem. Kjerneelementet *Tekst i kontekst* sier at elevene skal «[...] lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Imidlertid er det ingen selvfølge at elevene *deltar* i praksis, isteden for å peile seg inn mot engasjement i «felleskapets faglige besterbelser», så kan de peile seg langt ut i periferien og innta en uengasjert og ikke-deltakende rolle (Skaftun & Michelsen, 2017). Dette gjorde nok faren i anekdoten, og kanskje sønnen likeså, da opplevelsen av teksten var «intetsigende». Problemet med en «intetsigende tekst» kan ligge i lesernes møte med teksten, da meningsskapingen skjer i denne samhandlingen (Fish, 1980; Iser, 1981; Rosenblatt, 1969). Ifølge Appleyard (1991) vil ungdom lete etter rollemodeller som de kan identifisere seg med i tekstene. Dette vil si at de bruker seg selv og sine erfaringer som utgangspunkt for å forstå en litterær tekst.

Skandinavisk forskning viser at erfaringsbaserte tilnærminger til litteratur gir mening og vekker engasjement, men elevene trenger også å utvikle faglige verktøy for å kunne snakke sammen om tekster (Rødnes, 2014). Norskfaget har et utvidet tekstbegrep, da kjerneelementene omhandler arbeid med flere ulike teksttyper (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene bør øve på å bruke tilpasset fagspråk om de ulike tekstene, fordi de trenger metaspråklig kunnskap for å kunne orientere seg mellom kunnskapsområder - *uten* at arbeidet

blir for kjedelig. Rødnes (2014) påpeker at det er behov for mer forskning om hvordan læringsarbeidet kan organiseres for å gi ulike tilnærminger til arbeid med litteratur.

Min bakgrunn og personlige motivasjon for denne masterstudien må være klar. Jeg ikke er en utenforstående forsker til den litteraturfaglige praksisen jeg undersøker. Jeg var læreren til elevene da de gjennomførte Peer Gynt prosjektet. Dette vil si at jeg kjenner den litteraturfaglige praksisen godt fra lærerens ståsted. Jeg har en relasjon til elevene som jeg intervjuer. Dette påvirker forskerbias som utfordrer studiens troverdighet. Grep jeg tar i undersøkelsen for å minimere denne trusselen blir gjort rede for i masterstudiens metodedel. Fordelen med kjennskap til prosjektet- og intervjudeltakere er tilgang på utfyllende informasjon om hvordan elevene opplever deltakelsen i den litteraturfaglige praksisen – to og et halvt år etter at den fant sted. Med implementering av LK20, og ved gransking av ambisjonene til fagfornyelsen så har min didaktiske refleksjon stadig vendt seg tilbake mot dette prosjektet; hva sitter egentlig elevene igjen med *nå*, og hvordan opplever de at det ble lagt til rette for at de kunne delta i opplæringen og lære noe?

### 1.3 Hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne masterstudien er å undersøke elevperspektiver gjennom elevers retrospeksjon på litteraturfaglig praksis. Den litteraturfaglige praksisen omhandler fordypningsarbeid. Gjennom seks deltakere fordelt på to gruppeintervjuer, undersøker jeg hvordan elever som gjennomførte et prosjekt med Peer Gynt beskriver sine tanker og meninger om deltakelsen. Hva de kan beskrive at de sitter igjen med etter drøye to og et halvt år, vil diskuteres opp mot-, og koples til dybdelæring i diskusjonen. Empirien søkes gjennom et sosiokulturelt syn på læring med mål om å kunne utlede kunnskap om hva *dybdelæring* som et didaktisk begrep kan bety i et litteraturfaglig- klassefelleskap. Med dette utgangspunktet følger denne problemstillingen: *Hvilke tanker og meninger har elever om hvordan et fordypningsarbeid om Peer Gynt på 10.trinn la til rette for læring?*

Studien vil undersøke hva som kjennetegner organiseringen av undervisningsprosjektet, for å skape grunnlag for videre å undersøke hvordan elevene knytter *læring* til organiseringen av opplæringen. Hva som bidro til at elevene fikk mulighet til å lære noe vil ses i sammenheng med hvordan elevene beskriver faglig utbytte og personlig opplevelse med den litterære teksten. Med dette som bakgrunn så har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elevene organiseringen av prosjektet?
2. Hvordan beskriver elevene det faglige utbyttet?
3. Hvilke personlige opplevelser har elevene med den litterære teksten?

Formålet med problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål er at de skal evne å gi svar på hvordan elevene tilegner seg verdifullt og relevant utbytte av litteraturundervisningen, og om dette er noe de har bruk for nå, lang tid etter at de gjennomførte prosjektet. Det vil kunne gi grunnlag for å se Peer Gynt prosjektet som en realisering av dybdelæring. Studien kan på denne måten evne å utvikle kunnskap som kan gi antakelser om hvordan lærere kan legge til rette for at elever skal oppnå dybdelæring gjennom lesing og tekstarbeid i norskfaget i skolen. Svar på problemstillingen vil tydeliggjøres i masteroppgavens avsluttende del.

## 1.4 Studiens gang

Masteroppgavens innhold er bygget opp av seks kapitler. Dette første kapitlet introduserer-, aktualiserer, og avgrensar tema- og formål med oppgaven. I det etterfølgende teorikapitlet vil en sosiokulturell tilnærming til dybdelæring bli undersøkt, i sammenheng med litteraturteori og litteraturundervisning i klasserommet. Målet med kapitlet er å få kunnskap om hvordan de teoretiske perspektivene kan koples til hverandre for å forstå hvordan interaksjon i klasserommet kan bidra til dybdelæring i arbeid med litteratur.

Det tredje kapitlet, metodekapitlet, tar for seg hvordan forskningsdesignet er valgt og brukt for å danne empirien som bidrar til å svare på problemstillingen. Her vil det gjøres rede for- samt drøftes hvordan kvaliteten i forskningen er blitt ivaretatt metodisk-, samt i innsamlingen av dataene. Det vil også tydeliggjøres hvordan involverte deltakere blir tatt hensyn til i gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen.

Masteroppgavens femte kapittel inneholder analyse av datamaterialet. Formålet med analysen er å vise frem hvordan hovedfunn er kategorisert og tolket frem. Det jeg fant i analysen vil jeg i det sjette kapitlet diskutere hva betyr i lys av teori og tidligere forskning. Det sjette- og avsluttende kapitlet vil konkludere med masterstudiens funn og med det svare på problemstillingen.

## 2 Teori og tidligere forskning

Hensikten med dette kapittelet er å forstå hva som er bakgrunn og betingelser for dybdelæring i et litteraturfaglig fellesskap i klasserommet, og hvordan en forståelse av litteratur kan resultere i varig læring. Dybdelæring vil bli undersøkt gjennom et sosiokulturelt syn på læring for å finne ut hvordan perspektiver ved sosiokulturell teori kan legge til rette for dybdelæring. Videre vil litteraturteori og litteraturarbeid i klasserommet bli undersøkt for å finne ut hvilke dimensjoner som legger til rette for meningsskapning i arbeid med litteratur. Avslutningsvis så vil kapittelet oppsummere teoretiske perspektiv og tilhørende forskning, og hvordan det skaper grunnlag for videre å gå inn i den empiriske undersøkelsen.

### 2.1 Læringsteori

#### 2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

I søken etter å forstå sosiokulturelle perspektiver på læring så vil i hovedsak *Tenkning og tale* (Vygotskij, 2001), *Interaction between Learning and Development* (Vygotsky, 1978), og *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin, 2005) bli studert. Underveis i denne delen vil andre teoretikere og betydningsfulle forskere supplere Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin sine perspektiver på hvordan læring er sosialt betinget, og disse vil presenteres underveis. Dialogens betydning for læring vil etterfølge Vygotsky sine teorier om hvordan sosiale kulturelle omgivelser utvikler tanker og påvirker læring og utvikling hos mennesker.

Språk og tegn utvikler intellektet, og påvirker forholdet mellom læring og utvikling (Vygotsky, 1978). Med et sosiokulturelt syn for å forstå læring så ligger hovedvekten på at all læring forutsetter en sosial natur (Vygotsky, 1978; Vygotskij, 2001). Bakgrunnen for denne teorien er undersøkelser av hvordan intellektet til barn utvikler seg og vokser inn i den sosiale sfæren rundt dem. Vygotsky (2001) mente at språk og tegn har avgjørende betydning for forming av bevisstheten til mennesker, fordi «Tanken finnes ikke bare i sitt uttrykk i talen; den finner sin virkelige form» (Vygotskij, 2001, s. 191). Det vil si at utvikling av intellektet skjer gjennom å delta i sosiale sammenhenger, via bruk av språk og tegn i samhandlingen.

### 2.1.1.1 Grunnleggende sosiale fenomener

Forholdet mellom den ytre- og den indre talen utgjør språklig tenkning. Vygotsky (1978) hevdet at forholdet mellom tenkning og tale kan gi et paradigme for utfordringen mellom læring og utvikling (s.89). Grunnleggende tanker for dette handler om forholdet mellom den ytre- og indre talen. Problemet var at disse funksjonene tidligere var blitt studert som adskilte prosesser: «Vi har bare gjenkjent den ytre siden av ordet. Men det er i det indre aspektet, i ordets betydning, at tenkning og tale smelter sammen til språklig tenkning» (Vygotskij, 2001, s. 26). Et argument var at hvis man skal undersøke vannets egenskaper og betydning så kan man ikke undersøke hydrogen og oksygen hver for seg da egenskapene til stoffene sammen utgjør helheten, imens hver for seg så har de egenskaper som ikke finnes i helheten (Vygotskij, 2001, s. 25). Dette forholdet mellom tenkning og tale kan vise frem sosiokulturell teori som et holistisk syn på læring; en helhetlig forståelse av hva læring innebærer.

Analyser som undersøkte tenkning og tale under ett viste at den indre talen, talen som er kun for en selv, inneholdt en omdannet følelsesladet holdning til den virkeligheten den omgår (Vygotskij, 2001, s. 88); Talen får andre funksjoner enn i den ytre talen, da den ytre talen fungerer som et sosialt språk. Dette kan vises i en studie av et barn som skal løse en oppgave. Barnet bruker ytre tale for å løse et problem da det er noen andre til stede. Da barnet blir alene så blir det etter hvert stille imens det fortsetter arbeidet med å løse problemet. Det viser at den omdannede indre talen har tatt over tenkningen. Den omdannende talen, også nevnt som den *egosentriske* talen, vil si at et nytt stadiet av tenkning har utviklet seg. Dette kan bevise at tanken blir til gjennom språket, fordi det starter med språklig samhandling, for å så videre omdannes til en tanke som foregår i individet. Intellettet blir formet av en historisk-kulturell prosess, og ikke av en biologisk prosess (Vygotskij, 2001, s. 95).

### 2.1.1.2 Individuell mestring i samspill med omverdenen

Vygotsky (2008) kritiserte den biologiske forklaringen på utviklingen av intellektet. Han krediterte Jean Piagets bidrag til kognitiv forskning (Vygotskij, 2001, s. 32). På den andre siden så kritiserte han Piaget sin forståelse av den egosentriske talen da den blir beskrevet som individuell tenkning, og som er så «[...] nøye forbundet med barnets psykiske natur at det er uimottakelig for erfaring» (Vygotskij, 2001, s. 37). Piaget (1974) viste til undersøkelser av barns symbollek og mente at en tilpasning av virkeligheten skjer gjennom en egen erkjennelse der barnet selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Dette til forskjell fra om den



omdannede talen utvikler seg fra den sosiale virkeligheten den omgår. Å forstå barnets mottakelighet for erfaringer og hvordan dette *utvikler* en indre tale er en forutsetning for å forstå læring med et sosiokulturelt læringssyn. Det ligger til grunn for å forstå at utvikling av erindring i individet er sosialt betinget. Noe som også peker ut de historiske- og kulturelle omgivelser sin betydning for utviklingen av intellektet.

Roger Säljö (2022) skriver om hvordan kunnskap blir internalisert. Å ta til seg kunnskap og gjøre den til sin egen, benevnes i sosiokulturell teori som *appropriasjon* (Säljö, 2022, s. 113). Utviklingen av hukommelse skjer ved en gradvis prosess. I hvor stor grad barnet blir eksponert avhenger av dets aktivitet, og i hvor stor grad det sosialiserer seg i det sosiale samspillet (Säljö, 2022, s. 114). Bruk av redskaper, også benevnt som artefakter, er et viktig utgangspunkt for utviklingen av erindring. Artefakter «[...] *medierer* handlingene våre, eller forklart på en annen måte så utgjør de *instrumenter* som vi bruker og er avhengige av» (Säljö, 2022, s. 108).

De medierende redskapene kan for eksempel være begreper, regnemåter, formler, symboler og liknende like godt som et spett eller en spade. «Det viktigste med dette, sett fra et sosiokulturelt perspektiv, er at mennesket er en *hybridskapning* – som lærer, tenker, arbeider, leker og lever med støtte i artefakter» (Säljö, 2022, s. 110). Appropriasjon overført til en opplæringssammenheng vil påpeke viktigheten av grad av eksponering i sosial samhandling, og ikke minst bruk av medierende redskaper i læringssituasjonen (Säljö, 2022). Da artefakter medierer handlingene våre vil det si at utviklingen av språket i tankene våre stimuleres. Det går fra det Vygotsky (2001) forklarer som sosial bruk av den ytre talen til respons i den indre talen. Denne medieringen er en prosess, og appropriasjon er en benevnelse på prosessen.

### 2.1.1.3 Den proksimale sone

Den proksimale sone viser en utviklingszone for barns læring. Vygotsky (1978) frontet en ny tilnærming til å forstå læring da han utviklet teorien om den proksimale sone. Teorien har siden fått en avgjørende betydning for å forstå læring. Den handler om relasjonen mellom læring og utvikling, og skal vise at den gode læringen er den som ligger i forkant av utviklingen (Vygotsky, 1978, s. 89). Vygotsky (1978) utfordret tidligere teorier om læring og utvikling, og hevdet å kunne bevise at utvikling og læring kan ha de samme egenskapene (s.

79-83). Dette begrunnet han med at barns læring begynner lenge før de begynner på skolen (Vygotsky, 1978, s. 84). Modellen av den proksimale sone viser nivåer av læring og utvikling.

Den mentale utviklingen til et barn kan kun bestemmes ved å utrede to nivåer; det faktiske nivået og sonen for proksimal utvikling (Vygotsky, 1978, s. 87). Vygotsky (1978) trekker frem det etablerte faktum om at barnets læring på en eller annen måte bør passe inn med utviklingsnivået, det faktiske nivået, men dette nivået alene kan likevel ikke forklare eller oppdage «[...] the actual relations of the developmental process to learning capabilities. We must determine at least two developmental levels» (Vygotsky, 1978, s. 85). To utviklingsnivåer må til for å kunne forklare barns utviklingsprosess, fordi først på den måten kan vi få begrep om hva som er læringsevnen til barnet.

Et problem som pekes på i sammenheng med utviklingsnivåene er testing av barns evner: Tradisjonelt så er barns mentale nivå målt ut ifra tester av hva barnet klarer uten hjelp, men hva barnet er i stand til å få til med hjelp kan bedre indikere det mentale nivået (Vygotsky, 1978, s. 85). Et konkret eksempel er å demonstrere noe for to barn på lik alder med samme utgangspunkt, som vil si at begge befinner seg på det samme faktiske nivået slik som vist i figuren nedenfor. Begge får demonstrert en oppgave, og lik støtte av en voksen for å løse oppgaven. Problemet er at det mentale nivået utvikles mer hos det ene barnet enn det andre.

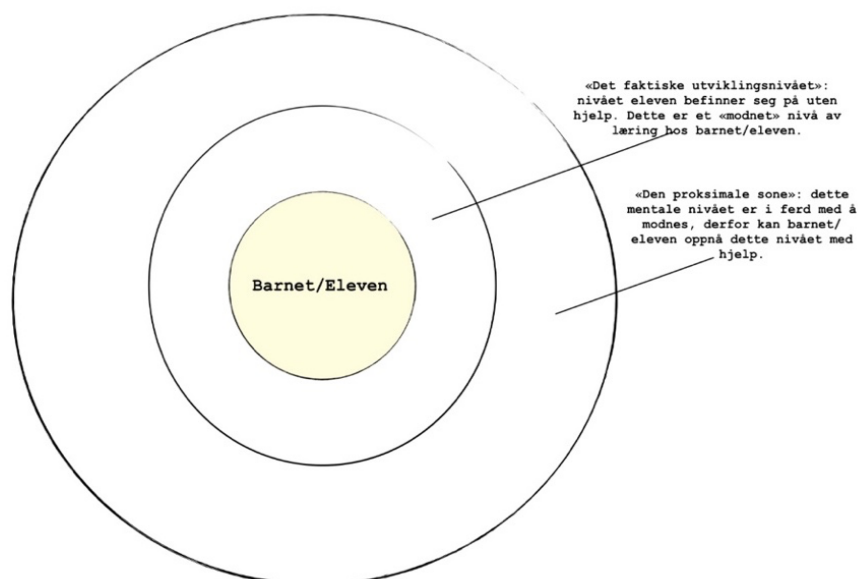
Vygotsky (1978) reiser da det kritiske spørsmålet (min oversettelse): «Kan da barnas mentale alder være den samme» (s. 85)? Barna får lik støtte til å løse oppgaven av en voksen. Først en demonstrasjon, og deretter støtte i form av ledende spørsmål. Begge barna får til mye, men det ene barnet får til mye mer, og viser mestring på et langt høyere nivå enn det andre barnet. Dette vil si at mentale nivået til det ene barnet i langt større har blitt utviklet enn i det andre. Noe som forklarer at barns mentale nivå kan være forskjellig tross alder.

Det faktiske nivået til barna vil si barnas mentale nivå *før* de fikk støtte av en kompetent voksen. Nivået av læring er modnet før barna startet med å løse oppgaven. Utviklingen som barna oppnår med å løse oppgaven med hjelp og støtte skjer i proksimale sone. Det viser at den proksimale sone er dynamisk. Det vil si at det ikke er en sone som er fastsatt i størrelse, og det er nettopp det som er noe av poenget. «The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively (Vygotsky, 1978, s. 86). Utviklingssonen representeres av

det som er i ferd med å modne, «[...] but are currently in an embryonic state» (Vygotsky, 1978, s. 86). Den proksimale sone er et uforløst stadie av utvikling, som kan bli forløst med hjelp og støtte.

Prosessen med å forløse det uforløste benevner Vygotsky (1978) som *det indre utviklingsforløpet* ( s. 87). Det skjer et indre utviklingsforløp da barna bruker det ytre språket for å løse oppgaven, og språket videre forenes med tenkning i den indre talen. Den sosiale konteksten barna befinner seg avgjør om potensiale i mental kapasitet vil kunne utvikles, men tross av barns like alder kan likevel læringsevnen ha ulik størrelse. Modellen nedenfor illustrerer den proksimale sone. De to utviklingsnivåene i barns læring viser hvor viktig det er å finne ut hva barnet er i stand til å lære med en eller annen form for hjelp og støtte på veien.

Figur 1: Den proksimale sone



Hypotesen om den proksimale utviklingszone viser at da et barn mestrer en operasjon, så er ikke dette fullendt læring – det er snarere bare begynnelsen (Vygotsky, 1978, s. 90). Det barnet har lært i det faktiske nivået, blir grunnleggende for senere utvikling. Mer avanserte operasjoner, bygger på det barnet har lært i tidligere enklere operasjoner. Dette viser at læring og utvikling av et barns intellekt handler om et forløp som krever bevissthet på hvilket nivå barnet befinner seg i. Å utvikle- og finne ut av læringsevnen avhenger av at barnet får bygge videre – med støtte fra den sosiale kulturelle konteksten barnet er i.

#### 2.1.1.4 Dialogisk forståelse av læring

Vygotsky og Bakhtin mente begge at læring er sosialt betinget (Bakhtin, 2005; Vygotskij, 2001). De argumenterte for at språket hadde betydning for læring, og at læringen utviklet seg fra den sosiale omverdenen og til individet (Bakhtin, 2005; Vygotskij, 2001). Hovedfokuset i synet til Bakhtin ligger imidlertid på dialogens betydning for meningsdannelse. I sosial samhandling så handler det om at dialogen er toneangivende for meningen som skapes (Bakhtin, 2005). Dette har sitt utspring i at en ytring er sosialt betinget, og at kommunikasjonen fra en avsender til en mottaker ikke er endimensjonal. Ytringene er «[...] fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjer (Bakhtin, 2005, s. 35).

En ytring alltid er et svar, et resultat av noe. En ytring kan kjennes igjen på adressivitet (Bakhtin, 2005, s. 39). Taleren tilpasser seg adressaten, med å velge ut «[...] alle sine språklege verkemiddel under større eller mindre press frå adressaten og frå det svaret talaren ventar seg» (Bakhtin, 2005, s. 44). Likevel vil ytringen kjennes igjen på tilhørighet, da et *ekspressivt* moment peker frem subjektiviteten til taleren som alltid vil mene noe (Bakhtin, 2005, s. 27). Men ytringer vil alltid tilpasses den sosiale sfæren i det formål å få respons. Selv om ytringer vil bære preg av subjektivitet, så vil de tilpasses til den sosiale samhandlingen den omgås i.

#### **Tilpasning av ytringen til talesjangeren**

Ytringen vil alltid oppstå i en bestemt sjanger (Bakhtin, 2005). Sjangrene er stabile. Det vil si at å identifisere arter av talen som foregår i den sosiale sfæren er vesentlig for å få respons. Vi lærer oss derfor å «støpe» ytringene inn i talesjangerens mønster, vi kan gjette for å gjenkjenne, og vi bruker erfaringene til å skape en bevissthet – uten disse talesjangrene så ville det vært umulig å kommunisere i form av tale (Bakhtin, 2005, s. 21). En mestring av talesjangre ytringer befinner seg i, vil gi en frihet i hvordan vi kan bruke dem. Noe som vil gi rom for mer individualitet, fordi desto lettere kan vi reflektere i den unike kommunikasjons situasjon (Bakhtin, 2005, s. 23). Det vil si at hvis vi ikke mestrer kontekstens talesjanger, så vil det være en langt mindre grad av individualitet i ytringene. De vil da i langt mindre grad være preget av å være unike, som vil si at de i større grad kan være reproduserende.

Talesjangrene deles inn i *primære* og *sekundære* talesjangre (Bakhtin, 2005). Primære talesjangre kan forstås som den enkle dagligdagse talen. Sekundære talesjangre er av mer kompleks art. De kan kjennetegnes av å ha tatt opp og omformet den dagligdagse talen inn i organisert kulturell kommunikasjon. Eksempler på dette er skjønnlitteratur, vitenskapelige rapporter og andre type komplekse saktekster. Den dagligtalen vil styres av nære relasjoner mellom taler og adressat, imens den mer komplekse sjangeren vil ha tematisk fokus og preges av en mer særtypisk begrepsbruk (Bakhtin, 2005).

I en undervisningssammenheng så kan for eksempel elever som mestrer de primære talesjangrene i svært god grad, og kanskje til og med er et forbilde for andre i sitt nærområde, likevel kunne føle seg hjelpeløse i klasserommet. Lav mestring av en sekundær talesjanger som oppstår i undervisningssammenheng vil likevel kunne fremstå som ukjent for eleven. Dermed kan den være til hinder for at mening med «letthet» kan skapes (Bakhtin, 2005). Dette kan vise at mestring av en talesjanger kan forsterke en læring, men at talesjangrenes betydning også kan begrense læring, i verste fall ekskludere noen fra å delta i undervisningen.

### **Å skape mening og forståelse gjennom dialog**

Olga Dysthe (1995) trekker frem at «Bakhtins ideer om hvordan mening og forståelse blir skapt, er av grunnleggende betydning for undervisning» (s. 64). Bakgrunnen er forståelsen av at meningen ikke først og fremst skapes *i* individet, men i samhandlingen. Det er *vi* som skaper meningen: «All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lytteren vert talar» (Bakhtin, 2005, s. 11). Metaforen gir et bilde på det *dialogiske* – og hvordan en forståelse skapes ved en dialog.

Forståelse gir respons i form av et svar, men det kan det ta lang tid før svaret gir gjenklang i tale eller handling hos lytteren (Bakhtin, 2005, s. 11). Hvis ikke responsen kommer umiddelbart, så betyr ikke dette at responsen ikke er til stede. Den også kan oppstå i sin *tause* form, i løpet av tiden forståelsen «bæres» frem (Bakhtin, 2005). Dette synet på hvordan mening skapes forkaster en tro på at en enveisoverføring av kunnskap kan skape forståelse. Dysthe (1995) peker på nødvendigheten av tilrettelegginger for dialoger i klasserommet, da forståelse alltid krever «[...] alltid en eller annen form for respons, gjensvar, dialogisk utveksling»(s. 64).

### **Konsekvensen av den fraværende dialogen i klasseromssamtaler**

Å legge til rette for samarbeid vil ikke si det samme som å legge til rette for en dialogisk undervisning (Dysthe, 1995, Mercer & Littleton, 2007). Neil Mercer og Karen Littleton (2007) viser til klasseromsforskning som trekker frem hvordan barn blir plassert i grupper, men at dette ikke automatisk fører til at de tenker- og jobber sammen. Isteden kan uenigheter og friksjon skapes, fordi noen få stemmer dominerer, da jobber barna *ved siden av* hverandre isteden for sammen (Mercer & Littleton, 2007, s. 57). Dette bildet kan vise hvordan prat kan inneha liten pedagogisk verdi fordi gruppe medlemmene ikke arbeider sammen, med et felles mål om å få til- og finne ut av noe. Gruppearbeid fører ikke frem til meningsskaping hvis interaksjonen i liten grad til stede, selv om elevene sitter sammen (Mercer & Littleton, 2007).

Kvaliteten på dialogen kan forklare læringsfremmende praksis (Dysthe, 1995, Mercer & Littleton, 2007). Ifølge Mercer & Littleton (2007) så er de *utforskende* samtalene mest læringsfremmede (s. 66). Dette er samtaler der intensjonen er å løse et problem; Relevante ideer blir delt i forsøk på å forstå, og en konstruktiv kritikk foregår på en rettferdig måte med begrunnelse i ideer som utfordrer de eksisterende ideene. De utforskende samtalene er i hovedtrekk resonnerende, noe som også kan angi kjennetegn for hva som kjennetegner læringsfremmede praksis. Derfor må barn lære denne måten å jobbe på, da dette er grunnleggende for å forstå mange utdannede diskurser. Det å beherske utforskende samtaler kan derfor hevdes å være en grunnleggende ferdighet for å gjennomføre og få ting gjort.

Forventninger om interaksjon må tydeliggjøres (Mercer & Littleton, 2007). Forventninger om å utnytte læringspotensialet forutsetter dialogiske klasserom (Dysthe, 1995; Mercer & Littleton, 2008). Men problemet er når interaksjonen som skal finne sted i en samtale ikke tydeliggjøres. Mercer og Littleton (2007) peker på en manglende tydeliggjøring av metode som kan gi en læringsfremmende klasseromssamtale. Elevene trenger å forstå hva en utforskende samtale faktisk innebærer. Mangelen på å forstå begreper eller prosedyrer om hvordan en dialog utføres vil svekke kvaliteten på dialogen i klasserommet. En elev som ikke vet hvordan en dialog foregår vil ha et handicap i den aktuelle opplæringsammenhengen (Mercer & Littleton, 2007). Forventningsavklaring og modellering er lærerens ansvar.

### **Problemet med det monologiske klasserommet**

Lærerens referanseramme gir ikke mening for elevene (Dysthe, 1995). I det monologiske klasserommet så tar læreren utgangspunkt i sin egen referanseramme som blir *gitt* kunnskap for elevene. Problemet som oppstår i denne overføringen er nettopp at denne

referanserammen er læreren sin, og ikke elevens, derfor vil den kunne oppleves som fremmed, og dermed ikke gi mening (Dysthe, 1995, s. 206).

Monologisk praksis kan ha noe å gjøre med lærerens behov for kontroll (Dysthe refererer til Ulf Lundgren, 1995, s. 207). En måte å beholde kontrollen på samtidig som en mer interaktiv undervisningsmåte blir introdusert, er kortskriving med muntlig oppfølging; Kasusstudier viser at lærerstyrte samtaler kan endre karakter hvis elevene får skrive en kort tekst før de skal samtale (Dysthe, 1995, s. 107). De etterfølgende samtalene kan bli uforutsigbare fordi de tar utgangspunktet i elevenes tanker og tekster isteden for det som lærerne sier. Et annet eksempel fra kasustudiene viser at ved notatskriving underveis når elevene leser individuelt, og klasseromsaktiviteten avsluttes med å utveksle syn og vanskelige punkter, så legger det opp til dialogisk refleksjon, samtidig som læreren kan føle på en solid kontroll (Dysthe, 1995).

### 2.1.2 Dybdelæring

I del 1.2 så blir dybdelæringens bakgrunn introdusert, og begrepet blir avklart og aktualisert. Det handler om kvaliteten på læringsprosessen og hvordan det kan gi et læringsutbytte som kan overføres til- og *anvendes* i nye og ukjente situasjoner. Begrepet blir definert som en måte å tilpasse opplæringen for elevene på. Det dreier seg om å oppdage sammenhenger, og det krever at elevene er aktive i egne læringsprosesser. Dette delkapittelet vil undersøke denne forståelsen av dybdelæring mer grundig. Det vil i hovedsak gjøres ved å undersøke forskningsbidrag som ligger til grunn for fagfornyelsen, men i tillegg vil andre sentrale bidrag som kan belyse dybdelæring også inkluderes.

Læringsteoretisk ståsted er å undersøke begrepet som et sosialt fenomen, gjennom sosiokulturelle prinsipper for læring. Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) skriver at dette handler om å se sosial samhandling i sammenheng med hvordan individet lærer. Det vil si at å lære noe så godt at en langtidshukommelse kan utvikles og anvendes, må ses i sammenheng med hvordan sosiale og emosjonelle ferdigheter kan støtte denne prosessen. Å finne ut hvordan dybde-læring kan brukes som en strategi for å legge til rette for god læring i et praksisfellesskap, og slik komme til syne som et didaktisk begrep, vil skape grunnlag for å diskutere hva som blir beskrevet som *god og verdifull læring* i det empiriske materialet.

### 2.1.2.1 Utvikling av fremtidskompetanser

Rapporten *Education for Life and Work. Developing transferable knowledge in the 21<sup>st</sup> Century* tar for seg forskning som knyttes opp mot dybdelæring og “21<sup>st</sup> Century Skills”, og vurderer hvordan dette kommer til nytte i samfunn- og arbeidsliv (Pellegrino & Hilton, 2012). *Kompetanser* for fremtiden blir definert som evnen til å kunne overføre innholdskunnskap og prosedyrekunnskap til nye og ukjente situasjoner (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 23).

Prosedyrkunnskap vil si å vite hvordan, hvorfor og når man skal bruke tilegnet innholdskunnskap. Et kjent begrep for dette er *ferdigheter*. Det vil si at når “21<sup>st</sup> Century Skills” benevnes i rapporten som «21<sup>st</sup> Century Competencies», så ligger det både en kunnskapstilegnelse og utvikling av selvstendig handling i begrepet. En selvstendighet som innebærer å ha kapasitet til å anvende innlært kunnskap på nye måter i nye situasjoner. Målet om at elevene skal kunne bruke det de lærer er ikke noe nytt, men da målet om *overføring* beskrives i sammenheng med 21. århundres kompetanser, så dreier dette seg om overføring som skal kunne gi individer evnen til å tilpasse seg endringer i samfunns- og arbeidsliv.

*Kognitive, intrapersonale og interpersonale domener* brukes for å identifisere 21. århundres kompetanser (Pellegrino & Hilton, 2012). De er delt inn på denne måten med formål om å forstå og organisere kompetanser som det er behov for i fremtiden. Domenene omhandler menneskelig tenkning og adferd, og skilles fra hverandre med hvordan de måles og studeres (Pellegrino & Hilton, 2012, ss 21-22). Det kognitive domenet innebærer tenkning, evnen til å resonnerer, problemløsning og hukommelse. Forskning som ligger til grunn for dette domenet er målt ved IQ-tester, eller mer spesifikke tester rettet mot fag i skolen eller arbeid. Det intrapersonale domenet involverer følelser knyttet til selvregulering, som vil si evnen til å kunne planlegge og gjennomføre arbeid. Dette er blitt studert gjennom å undersøke personlighetstrekk og adferd. Det gjelder også mellommenneskelige egenskaper som evnen til å kommunisere og samhandle med andre, som representeres av det intrapersonale domenet.

Nyere forskning kan vise at tenkning og adferd i de tre domenenene er noe som kan formes og utvikles (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 23). Intelligens ble tidligere sett på som noe statisk, men nå vet man at dette er noe som kan endres. Årsaken er forskning som kan vise at intelligens har flere dimensjoner. De tre domene representerer ulike former for intelligens: kognitive ferdigheter, sosiale ferdigheter, emosjonell intelligens som å forstå og håndtere egne følelser, evnen til å komme opp med nye ideer og løsninger, og praktiske ferdigheter



(Pellegrino & Hilton, 2012). Studier viser at elever som vet at intelligens er noe som kan forandres hvis de yter mer, også er motivert til å gjøre en større innsats (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 24). I rapporten er det lagt vekt på at sosiale sammenhenger gjør elevenes tenkning mer synlig. Elever kan påvirke hverandre ved å etterligne hverandre, evaluere og justere praksiser. I tillegg kan lærere undersøke, stille spørsmål, og veilede læringen imens eleven bygger og konstruerer sin forståelse (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 96). Dette viser at domeneene er tett vevet sammen, og kan ved stimulering utvikles.

*Meningsfull læring* gjør overføring til nye situasjoner mulig (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 72). Denne typen læring beskrives som en dypere forståelse av et problems struktur og metoder. Typer kunnskap blir beskrevet som faktakunnskap, konseptuell kunnskap, prosedyrekunnskap, strategier og oppfatninger (Pellegrino & Hilton, s. 85). Faktakunnskap må settes inn i en sammenheng. En bred tilnærming til et tema gjør faktakunnskapen mer overførbar. Individet trenger også å forstå konseptuell kunnskap som skjemaer, modeller og prinsipper. Det å automatisere prosedyrer krever mye øvelse og bør gjøres gjennom å tilpasse strategier. Individet i lærings situasjonen må ha tro på egen læring for å få dette til. Denne betydningen av å overføre kunnskap er derfor en mer sammensatt enn reproduksjon. Individet trenger en omstendelig læringsprosess for å både forstå og produsere kunnskap. I betydningen av meningsfull læring kan dette forstås som dybdelæring; Dybdelæring beskrives som prosesseringen som gir muligheter for å overføre kunnskap (Pellegrino & Hilton, s. 74).

Overføring av kunnskap mellom emner i fag og fagområder koples til *produktiv tenking*, som vil si tankeprosessen fra å ikke vite hvordan man skal løse et problem til å vite det (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 71). Dette er det motsatte av reproduktiv tenkning. Å tenke produktivt kan forbindes med meningsfull læring. Forskning kan vise at en generell overføring av læring mellom fag vanskelig lar seg gjøre. Derimot så har en overføring av generelle prinsipper gitt positive funn, noe som har ført til interessen for *generell spesifikk overføring* (Ibid.).

Generell spesifikk overføring er når generelle grunnleggende ideer, konsepter eller tilnærminger til fagemner læres, som er spesifikke ferdigheter som kan overføres til en liknende oppgave (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 70-72). Det vil si at denne typen overføring kan overføres mellom emner i fag og fagområder og til nye situasjoner (Ibid). Dette må ikke forveksles med *spesifikk overføring*, da denne overføringen betinger liknende elementer i overførings situasjonen. For eksempel så kan man lære å skrive i norskfaget, og denne evnen

overføres og anvendes til å kunne skrive i andre fag eller arbeids- og samfunnsliv. Det vil si at ferdigheten som er å skrive, blir overført til liknende situasjoner som krever å kunne skrive.

I del 1.2 så blir forskningen til Marton og Säljö (1976) trukket frem. Funn viste at studenter som tilnærmet seg prosaen de skulle lese med å sette denne i sammenheng, i etterkant kunne vise forståelse av hva de hadde lest. Dette er et eksempel på en læringsstrategi som brukes til å skape forståelse. Studentene må selv erfare effekten av å tilnærme seg teksten på denne måten. Det vil si at dette må prosesseres. Studentene må sannsynligvis erfare at den samme strategien skaper forståelse av flere forskjellige tekster som de også leser, før de virkelig forstår selv at dette er en effektiv læringsstrategi. Når de gjør det, så har de utviklet evnen til å kunne overføre denne læringen til helt nye situasjoner der det dreier seg om helt andre emner eller fag. Dette eksempelet forstår jeg som generell spesifikk overføring. Læringsmålet med dybdelæring, i motsetning til hva vi kjenner som læringsmålet med tradisjonell læring, er en viktig avklaring å ha på plass for å forstå hva som ligger i fremtidskompetanser.

Oppsummert så er det ifølge rapporten *Education for Life and Work. Developing transferable knowledge in the 21<sup>st</sup> Century* en tett sammenheng mellom dybdelæring og 21. århundres kompetanser. Fremtidskompetansene må utvikles gjennom dybdelæring (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 99). I dette ligger det hvordan mange kunnskapsområder må arbeides med og øves på, for å kunne skape en helhetlig forståelse. Dette forklarer behovet for en gradvis prosess. Formålet er å utvikle et læringsutbytte som skal kunne overføres til forskjellige situasjoner i utdanning- og arbeidsliv. Dette krever en bred tilnærming til utdanning. Å legge til rette for tilegnelse av akademisk kunnskap er ikke tilstrekkelig for å mestre livet i det 21. århundret. Rapporten begrunner at dybdelæring er *mer enn* fordypning i akademisk kunnskap.

### 2.1.2.2 Et bredt kompetansebegrep i fagfornyelsen

Kunskapsløftet 2020 er en del av lærerhverdagen, og skal styre hvordan opplæringen skal foregå. Utredningene i fagfornyelsen er derimot ikke styringsdokumenter for opplæringen, likevel så vil jeg prioritere å gi dem plass i denne delen om dybdelæring. Hensikten er å forstå hvordan den brede tilnærmingen som ligger til grunn for dybdelæring kan forstås som retning til opplæringen i LK20. Det å få et didaktisk perspektiv på dybdelæring ved å bruke læreplanverket krever oversikt over-, og aktiv bruk av flere deler i LK20. Derfor kan

læreplanverket oppfattes som krevende å bruke for å forstå hvordan det kan legges til rette for god og verdifull læring som dybdelæring, og slik evne å gi elevene en læring som *varer*.

I fagfornyelsen så blir liknende kobling mellom dybdelæring og kompetanser elevene trenger for fremtiden presentert, som gjort rede for i *Education for Life and Work. Developing transferable knowledge in the 21<sup>st</sup> Century*. Det er tydelig at forståelsen av dybdelæring i fagfornyelsen, spesielt NOU:8 (2015-2016), blant annet bygger på denne rapporten. I NOU 2014:7 så blir bakgrunnen for det brede kompetansebegrepet i hovedtrekk drøftet rundt en figur hentet fra OECD prosjektet *Education and Social Progress* (s. 38). Figuren illustrerer sammenhengen mellom kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser. I Pellegrino og Hilton (2012) så kan vi kjenne igjen dette som kognitive, intra- og interpersonale kompetanser. Det er noe forskjell i hvordan kompetansene er gruppert, men begge fremstillinger danner grunnlag for å forstå det brede kompetansebegrepet knyttet til å kunne lære i dybden.

Det legges vekt på samspillet mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen, og at dybdelæring er en forutsetning for å utvikle kompetanse (NOU 2014:7, s. 11). Kompetanse betyr *anvendelse*, og denne kapasiteten evner dybdelæring å skape (NOU 2015:8, s. 10). Dette er bakgrunnen for utredningenes anbefaling om et bredt kompetansebegrep i videreføringen- og fornyelsen av kunnskapsløftet (NOU 2015:8, s. 36). Fire kompetanseområder som innebefatter kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser blir anbefalt: fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, å kunne samhandle og delta, og å kunne utforske og skape (NOU 2015:8, s. 14).

Regjeringen valgte å ikke videreføre anbefalingen om et bredt kompetansebegrep (Meld. St. 28, (2015-2016)). Dette begrunnes med at «En del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene er ikke egnet som en del av av grunnlaget for vurdering av elevenes faglige kompetanse» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 29). I arbeid med fagene så skal likevel sosiale og emosjonelle kompetanser stimuleres, og derfor skal de isteden «[...] spille en sentral rolle gjennom å bli ivaretatt i andre deler av læreplanverket» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 29). Med begrunnelse i vurderingspraxis så har sosiale og emosjonelle kompetanser fått plass i Overordnet del av læreplanverket som angir verdier og prinsipper for opplæringen i fagene.

I støtte til læreplanverket så blir sammenhengen mellom dybdelæring og kompetanse slik som begrepene fremkommer i LK20 forklart (Utdanningsdirektoratet, 2018b): Det handler om å

virkelig forstå noe, og å anvende kunnskaper og ferdigheter og bruke dette i kjente og ukjente situasjoner. Dette innebærer øving på å oppdage og sette det man lærer i sammenheng, å lære å lære, og reflektere over egen læring. Enklere forklart så innebærer det å se hvor man er i læringen, hvor man skal, og hvordan man best kan komme dit. Det å kunne reflektere knyttes til læringsstrategier; man skal lære *når* disse skal brukes, og *måten* man skal bruke dem på.

Kompetansebegrepet i læreplanverket handler først og fremst om hva som skal oppnås med opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dybdelæring er en forutsetning for å oppnå kompetanse, men kan også forstås som et langt mer mangfoldig begrep. Hvis man oppnår dybdelæring så oppnår man også kompetanse. Når målet er å oppnå dybdelæring i opplæringen så er det uomtvistelig en prosess-, men også noe man ønsker å oppnå. Det vil si at dybdelæring også kan forstås som et ønsket læringsutbytte. Dannelsesaspektet spiller en stor rolle i oppnåelse av dybdelæring; faglig kompetanse må vektlegges, men også sammenhenger mellom Overordnet del og Læreplanen for fag.

I arbeidet med læreplanmål, så det må tas hensyn hvordan elever skal inkluderes i læringsprosessen. *Deltakelse* har betydning for å kunne innhente erfaringer og navigere i en dybdelæringsprosess. Å øve seg på deltakelse, og utvikle en selvstendighet og ansvarlighet er viktige mål i en livslang dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når de forstår at det ikke finnes enkle fasitsvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Skal elevene få mulighet til å virkelig forstå *når* hvilke læringsstrategier bør brukes, og forstå hvor de er i sin egen «læringsti», så trenger de på varierte måter å hente inn erfaringer. «Dialog står sentralt i sosial læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). For å formidle verdien og betydningen av dialog, så krever det en dynamisk samhandlingsprosess, der elevene gis mulighet til å finne ut av hva som kan være et riktig svar sammen.

«Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert til målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene må få være aktive og hente ut et utvalg av erfaringer i læringsprosessen. Slik dannes et grunnlag for å kunne reflektere rundt sin egen rolle. Ikke minst må det «[...] gis rom for usikkerhet og uforutsigbarhet», fordi elevene må få mulighet til å øve opp sin kritiske bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). En kritisk bevissthet ligger til grunn for *anvendelse*, som vil si kompetanse etter endt opplæring. Å forstå at dybdelæring og danning er

sammenflettet er essensielt for å forstå dybdelæring. Det vil si at det også er grunnleggende kunnskap for å legge til rette for kompetanseoppnåelse.

Oppsummert så må både Overordnet del og Læreplanen for fag brukes aktivt i planlegging av undervisning. Dette er nødvendig for å gi elevene et læringsutbytte som faktisk varer. Forskning viser at det er sammenhenger mellom elevers sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes senere i livet (NOU 2014:7, s. 11). Dannelsesaspektet er viktig for å kunne oppnå suksess etter endt opplæring. Å få lære i dybden vil gi elevene den kapasiteten de trenger for å møte og mestre ukjente situasjoner. Hvis læringsmål i fag isolert skal styre hva elevene skal lære, og dette danner grunnlaget for planlegging av undervisning, så vil trolig ikke dybdelæringsprosesser finne sted i klasserommene. Utdanningsdirektoratet (2018b) er tydelig på at dybdelæring er en forutsetning for å oppnå kompetanse som er formålet med opplæringen i skolen. Det vil si at hvis ikke dybdelæring finner sted i klasserommet, så vil ikke kompetanse oppnås. Det vil i så tilfelle gi en liten meningsfull opplæring for elevene.

### 2.1.2.3 Sosiale fellesskap kan utvikle et sterkt motiv for å lære

Motivasjon og tro på egen læring er en nødvendig drivkraft for å utholde læreprosessen: «[...] productive beliefs about learning are an essential component in transferable knowledge» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 89). Dybdelæring skjer ikke i løpet av en undervisningsøkt, men er derimot noe som trenger omfattende øvelse, og dette krever tid (Sawyer, 2022; Pellegrino & Hilton, 2012). Det handler derfor om å holde ut underveis. Et inkluderende læringsmiljø koples i læreplanverket til motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Varierte læringsarenaer kan muliggjøre et slikt type læringsmiljø. Praktiske og livsnære erfaringer vil da erverves, og det fremmer ikke bare innsikt, men også motivasjon. Dette kan forklares med at tro på seg selv og egne evner til å lære springer ut fra anerkjennelse av andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samhandling krever medmenneskelige egenskaper og tro på egen læring (Pellegrino & Hilton, 2012.) Det vil si at det må legges vekt på at elevene får øvet på medmenneskelige egenskaper, fordi hvis ikke så blir det krevende å delta i læringsaktiviteter. Elevene må få øve på evnen til å kommunisere for å forstå hvordan de skal samarbeide, hvordan problemer som skal løses, og hvordan de kan dra nytte av positive tilbakemeldinger i fellesskapet. Det er lenge siden man fant bevis i forskning på at praksis uten tilbakemeldinger gir liten læring (Thorndyke, 1927 i Pellegrino & Hilton, 2012). Det å blir dypt involvert i et praksisfellesskap

kan trigge frem et sterkt motiv for å lære (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 96). Siden motivasjon ikke er en statisk egenskap hos eleven, så må den utvikles. Et godt læringsmiljø som evner å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser hos en elev, vil komme alle elevene til gode (NOU 2014:7, s. 11). Prestasjonene vil øke, og det vil generere positive elevbidrag positivt til et ytterligere godt læringsmiljø.

#### 2.1.2.4 Utforskende læringsaktiviteter

Engeström (2022) skriver om «Activity in Learning», og trekker frem at fellesskapet er selve nøkkelen til læring. Bakgrunnen for dette er forskning på aktivitetssystemer. Dette er studier som undersøker samhandling og deltakelse i praksisfellesskap. Samspillet mellom individer eller grupper, læringsmål, artefakter, og normer og/ eller regler blir undersøkt for å finne ut hvordan endringer i ett element påvirker et annet element.. Engeström (2022) kaller dette «livskraftige systemer som utvikler seg over lange tidsperioder» (min oversettelse) (s. 135). Slik kan vi forstå bedre kompleksiteten i sosiale aktiviteter, og hvordan de er koblet til samfunnsmessig- og kulturell sammenheng.

*Ekspansiv læring* innebærer uenigheter mellom deltakere som krever forhandlinger (Engeström, 2022). Meningsutvekslinger i disse diskusjonene kan gi støtte mellom ulike posisjoner og perspektiver av hva som er målet for læringen. Det vil si at deltakere kan ta over og om dirigere læringsforløpet ved å artikulere nye versjoner av læringsmålet.

Slik kan ekspansiv læring føre til kollektiv kapasitet og forståelse (Engeström, 2022).

Forskning viser at rom for ekspansiv læring kan gi dypere konseptuell læring og overføring (Engeström, 2022, s. 138). Dette er en forståelse av «eleventreprenørskap» der elever aktivt deltar i konstruksjonen som skaper en egen forståelse. Elevers handlefrihet i læring blir stadig sterkere vektlagt i læringsvitenskapene (Engeström, 2022, s. 139). Elevers handlefrihet i praksisfellesskap kan gi ekspansiv læring. Dette muliggjør dypere konseptuell læring og overføring, og slik kan ekspansiv læring koples til en dypere læring.

Engeström sitt syn på aktiv læring kan ses i sammenheng med Ødegård og Nøvik (2019) som mener at pedagogisk entreprenørskap gir elevene dybdelæring. Dette kan ses på som en strategi læreren bruker for å fremme helhet og mening i læringen, og det legges vekt på elevmedvirkning. Virkelighetsnære problemstillinger bidrar til at elevene «eier» sine egne læringsprosesser. En erfaringsbasert- og problembasert læring som består av teoretiske og

praktiske læringsaktiviteter, krever at elevene gradvis må sette det de lærer i en sammenheng. Dette vil gi mulighet for at de skaper sin egen forståelse (Ødegård & Nøvik, 2019).

Det er en bred enighet om at dybdelæring ledes frem av prosesser som fokuserer på *hvorfor noe er som det er*. I tillegg til en forståelse av deltakelse som innebærer at elevene skal være *inni* sine egne læringsprosesser. Det er *de* som skal være aktørene og skape sin egen læring. Fullan, Quinn, og McEachen (2018) viser til *Global Deep Learning Lab* (NPDL) og skriver at «[...] hvis vi vil ha elever som kan blomstre i turbulente, komplekse tider», så må selve læringsbegrepet omformuleres til *dybdelæring*, og dette må være formålet med utdanningen. Det må legges vekt på å skape læringsmiljøer som «[...] utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring» (s. 37). Fullan, Quinn, McEachen og Engeström trekker på lik linje med Ødegård og Nøvik frem og viktigheten av å arbeide sammen, fordi det både skaper eierskap og genererer kapasitet. Engasjement i reelle problemstillinger kan forstås som nøkkelementer for å forstå hva som er «det dype» i dybdelæringen (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018).

#### 2.1.2.5 Det handler om å lære å lære

Å forstå utviklingen av sosiale- og emosjonelle kompetanser er sentralt for å forstå hvordan læring kan skje i individet (Meld. St. 28, (2015-2016); NRC, 2000; Pellegrino & Hilton, 2012). «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det innebærer å forstå egen tenkning og utvikle evnen til å evaluere egne læringsprosesser. Forskningen har en lang historie da det gjelder læring for overføring i et kognitivt perspektiv (Pellegrino & Hilton, s. 99). Den kognitive prosesseringen må struktureres og internaliseres, og prinsipper for kunnskapen må forstås, det vil si at metakognitive ferdigheter må brukes i prosesseringen, hvis læringen skal kunne bli overførbar.

Pellegrino og Hilton (2012) hevder at det som betyr mest i læringssituasjoner ikke er den kapasiteten som finnes i arbeidsminnet, men derimot evnen til å aktivisere kunnskapen som ligger lagret i langtidshukommelsen for å kunne orientere seg i en ny situasjon (s. 76). Dette krever en selvregulering, og evnen til å velge-, samt tilpasse læringsstrategier. Læring som settes i sammenheng lagres bedre i langtidshukommelsen (Pellegrino & Hilton, s. 84). Forskning viser at elevenes meningsskapning, selvevaluering, og refleksjon i opplæringen øker

graden av evnen til å skape en dypere forståelse og overføre læringen til nye omgivelser (National Research Council, 2000, s. 12).

Ny kunnskap må settes i sammenheng med eksisterende kunnskap. Dette innebærer at lærere må ta hensyn til-, og ta utgangspunkt i, at forforståelsen må engasjeres og brukes til å bygge videre en mer moden og helhetlig forståelse (National Research Council, 2000). Fakta og prosedyrer må undervises i sammenheng til noe annet – og ikke løsrevet som et enslig element uten mål og mening (Sawyer, 2022). Imidlertid inkluderer en helhetlig forståelse elevenes faglige faktakunnskap, for dette er forkunnskaper som de trenger for å forstå hvilke fagområder de arbeider med. For å kunne utvikle en dypere forståelse for god problemløsning, er overvåking av valgte strategier i egen gradvise prosess like betydningsfullt som selve utførelsen av å løse problemet (Pellegrino & Hiltin, 2012, s. 91).

#### 2.1.2.6 Dybdelæring i norskfaget

I innføringen av LK20 ble det lagt til rette for at elevene i større grad skal få arbeide utforskende i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med den nye læreplanen så har elevene fått bedre mulighet til å utvikle og bruke strategier for å lære, noe som er vesentlig for at de skal kunne «[...] finne ut av, sammenlikne, drøfte, og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre» (Ibid.). Å ta utgangspunkt i et fags bærende ideer, også benevnet som *big ideas/ core concepts/ key concepts*, muliggjør å sette kunnskapselementer i et system og skape en helhetlig forståelse (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 34). Dette er bakgrunnen for at seks kjerneelementer har funnet plass i læreplanen i norsk (NOR01-06). Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i faget (Bakken, 2019).

Jonas Bakken (2019) påpeker at det *nye med litteraturundervisningen er at teksten og elevenes egen samtid settes i forgrunnen (s. 31)*. Noe som henger sammen med at elevene skal utvikle «utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Med andre ord legger læreplanen i norsk opp til lesing av hele verk, imens det blir lagt til rette for at elevene kan utforske forskjellige typer problemstillinger underveis. Implisitt så ligger det her en forklaring av at varierte tilnærminger må til for å øve opp utholdenhet. Forståelse av litteratur kan gi grunnlag for å «[...] gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer», og «[...] både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring»



(Kunnskapsdepartementet, 2019). Arbeid med *Livsmestring og folkehelse* er fagovergripende emne, men fremhever også norsk som et identitetsfag.

## 2.2 Litteraturteori og litteraturdidaktikk

Dette delkapittelet vi ta for seg resepsjonsteoretiske perspektiver på hva det innebærer å tolke en litterær tekst og hvordan lesere kan reagere i møtet med litteratur. Videre vil det følge en redegjørelse for hvordan vi kan legge til rette for meningskapende i arbeid med litteratur klasserommet. Avslutningsvis så vil teoretiske perspektiv og tilhørende klasseromsforskning oppsummeres i 2.2.3, og hvordan dette skaper grunnlag for videre å gå inn i den den empiriske undersøkelsen.

### 2.2.1 Litteraturteori

Resepsjonsteoretikerne Stanley Fish, Wolfgang Iser og Louise M. Rosenblatt og deler grunnsynet om at meningskapingen i en tekst oppstår i det den blir lest. Dette delkapittelet legger vekt på-, og vil gjøre rede for teoretikernes syn på hva som skjer i leserens møte med skjønnlitteratur, og hvordan mening kan skapes.

#### 2.2.1.1 Stanley Fish om leserrespons i «Interpretive Communities»

I 1980 utgir Stanley Fish *Is There a Text in this Class: The Authority of Interpretive Communities*. Han utfordrer oppfatningen om at lesere kan være objektive i møtet med tekster, noe som er betegnende for «Reader-Response-Theory». Dette innebærer at teksten i seg selv ikke er meningsbærende, men derimot trenger en leser for at mening kan oppstå. Ifølge Fish så konstruerer lesere mening i møtet med tekster. Meningen som konstrueres er avhengig kulturen og tilhørende normer i samfunnet som leseren er en del av (Fish, 1980). Det vil si at dette er en sosiokulturell tilnærming til hvordan mening blir tolket frem i tekster.

*Interpretive Communities* er tolkningsfellesskapene som oppstår (Fish, 1980). Dette fellesskapet består av grupper av lesere som deler liknende strategier- og har samme forventninger i møtet med en tekst. Lesere kan forstå tekster på liknende måte fordi de deltar i- og kommer fra samme fellesskapspraksis i samfunnet. Dette kan være fellesskap preget av religiøsitet, sosial status, og forskjellige religiøse bakgrunner. *Institutional Practices* som for eksempel lesing av tekst i et klasserom, vil påvirke hvordan leserne etablerer forståelse i teksten (Fish, 1980). Dette vil si at tolkninger av en tekst ikke kan sies å være individuelle, og

preget av det «isolerte individet», fordi «[...] the mental operations we can perform are limited by the institutions in which we are *already* embedded (Fish, 1980, s. 331). Tolkingsfelleskapets betydning er meningsbærende og avgjørende for at en tekst skal gi leseren mening, og meningen som oppstår i en tekst vil derfor alltid bære preg av tolkningsfelleskapet den er en del av (Fish, 1980).

### **Ungdomslesning**

Appleyard (1991) sitt syn på hva som kjennetegner ungdom og lesning kan nyansere hva som kan være toneangivende for et tolkningsfelleskap i klasserommet på ungdomsskolen. Han kategoriserer hvilke forventninger lesere vil møte teksten med i sammenheng med hvilken aldersgruppe de tilhører. Ungdommer vil lete etter rollemodeller da denne leseren søker meningen med livet (Appleyard, 1991). Appleyard (1991) legger vekt på at ungdom vil møte teksten med sine egne subjektive forestillinger om hva som er en rollemodell.

#### 2.2.1.2 Wolfgang Iser om ubestemthet i «tekstens appelstruktur»

Både Stanley Fish og Wolfgang Iser knytter synet på hvordan en tekst blir tolket til leserespons. Begge kritiserte det formalistiske synet på fortolkning om at meningen ligger *i* teksten, men i Iser sin betydning så handler det om hvordan teksten gir rom for- og åpner for tolkning (Iser, 1981). Det handler om måten en tekst er strukturert på, og hvordan det kan engasjere lesere til å skape mening i teksten. Dette resepsjonsetetiske synet blir forklart i *Tekstens appelstruktur: ubestemthet som en betingelse for den litterære prosas virkning* (Iser, 1981). Iser mente at en tekst først våkner til liv i *leserens* reaksjoner (Iser, 1981, s. 102). For å forstå en leseprosess så er det derfor interessant, og nødvendig, å undersøke forholdet mellom leseren og teksten.

Det oppstår en *ubestemthet* i teksten som gir rom for tolkning (Iser, 1981). For å forstå dette forholdet så må tekstens særpreg først skisseres fra leserens ståsted. Skjønnlitterære tekster er ikke en rekonstruksjon av virkeligheten, men tilbyr en reaksjon på virkeligheten, som blir reell først i møtet med leseren. Det oppstår en ubestemthet da leserens erfaringer konfronteres med en potensiell erfaring. Dette kan gi et spenningsforhold; teksten kan oppleves som fantastisk fordi den motsier alt vi er vant til, eller den kan fremstå banal da den fremstår «fullkommen» (Iser, 1981, s. 107). Dette viser at det skjer noe med våre erfaringer da vi leser. Selv om fortiden utvilsomt ligger *i* en tekst, så blir den aktualisert med leseren, fortiden blir

nåtid, og slik kan lesere føle en nærhet til teksten (Iser, 1981, s. 105). Tolkninger av skjønnlitteratur kan derfor vanskelig etterprøves – nettopp på grunn av denne ubestemtheten som oppstår (Iser, 1981).

Mangelen på reelle *virkelige* objekter i teksten skaper ubestemthet (Iser, 1981). Det er leseren som normaliserer en virkelighet i sine reelle erfaringer. *Virkeligheten* oppstår i en endret form. I denne avspeilingen av virkeligheten forsvinner den litterære kvaliteten, da ubestemtheten kan påvirke leseren på flere måter (Iser, 1981). Leserens kan føle seg oppløftet hvis bekræftelser på individuelle erfaringer gis, eller så kan denne avspeilingen motsi leserens forestillinger, noe som kan innebære reaksjoner av initiativer som fører til at leseren korrigerer egne holdninger (Iser, 1981). Det som skjer da er en reduksjon av denne ubestemtheten. Den høyst individuelle fortolkningen, erfaringen og oppfattelsen av verden, fører slik til tekstens egenart (Iser, 1981, s. 109). Ubestemtheten kan gi en subjektiv meningsdannelse. En tekst tilbyr mange mulige aktualiseringer, men det er den aktive leseren som aktualiserer den. Leserens må fylle ut de tomme plassene av ubestemthet, og slik oppstår meningen i en individuell form (Iser, 1981).

### 2.2.1.3 Louise M. Rosenblatt og transaksjonsteori

Louise M. Rosenblatt legger i sitt litteraturteoretiske syn vekt på transaksjonsteorien. Den fremhever samspillet mellom leser og tekst, og at leseren og teksten er like viktige i prosessen med å skape mening (Rosenblatt, 1969). Teoretikeren skriver i *Towards a Transactional Theory of Reading* (1969) at vi bør være mer oppmerksomme på det erfaringsmessige rammeverket for enhver lesetransaksjon. Hun kritiserer fastgrodd holdninger som gjør at lærere ber elever om å lese et *dikt*, fordi meningsskapningen i en tekst er en toveisprosess (Rosenblatt, 1969, s. 42).

For å få innblikk i transaksjonsteorien så vil to fagfelleverderte reviewartikler av *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* som Rosenblatt ga ut i 1978 i det følgende bli undersøkt (Hollingsworth, 1979; McKay, 1980). Selektiv oppmerksomhet i leseprosessen vil forklare hvordan tekster skilles fra hverandre. Leseprosessen utgjør et kontinuum av forskjellige holdninger (Hollingsworth, 1979, s. 225). Det vil si at leseren bevisst eller ubevisst kan innta den ene eller den andre holdningen i møte med en tekst, og dette vil påvirke hva teksten *blir*, og hvilken mening den kan gi.

Forholdet mellom en leser og en tekst blir beskrevet som en transaksjon (Hollingsworth, 1979; McKay, 1980). «A person becomes a reader by virtue of his activity in relation to a text, which he organizes as a set of verbal symbols. A physical text, a set and marks on a page, becomes the text of a poem by virtue of its relationship with a reader” (Rosenblatt, 1978, s.18, i Hollingsworth, 1979). I kraft av aktiviteten til leseren i møtet med en tekst så oppstår det en *leser*. Verbale symboler må organiseres og slik blir en leser til. I denne organiseringen finner en tekst sin form; en teksts side som «bare» er full av tegn kan så bli til et dikt. I betydningen av en spesifikk leser, en bestemt tekst, et bestemt sted, og et bestemt tidspunkt så ligger det en unik transaksjon. Hvis noen av disse elementene endres så vil det oppstå et annet «kretsløp», en annen begivenhet, og et helt annet dikt (McKay, 1980, s. 379). Det vil si at det litterære verket oppstår innenfor transaksjonen som foregår.

Alle lesehandlinger består av transaksjoner (Hollingsworth, 1979; McKay, 1980).

Leseroppleksomheten vil gi en respons fra teksten, og det vil gi en bestemt leseraktivitet, som «overfører» teksten til en bestemt form. En *effert* måte å lese på er når leseren er ute etter noe bestemt (Hollingsworth, 1979; McKay, 1980). Dette kan være fakta og konkrete detaljer. Dette vil si at lesingen har et forhåndsbestemt mål. Teksten har en informativ verdi fordi leserens formål er å få informasjon og fullføre en oppgave.

Å lese på en *estetisk* måte vil derimot si at fokuset er rettet selve lesehendelsen. Det vil si mot personlig respons, følelser og den estetiske kvaliteten av lesningen (Hollingsworth, 1979; McKay, 1980). Erfaringer leseren bringer med seg inn i teksten er avgjørende for hva som blir hentet ut av den. Dette kan vekke til live minner og fremkalle følelser hos leseren. Det er viktig med nærlesning av teksten for å kunne respondere på «[...] the spectrum of thought and feeling called forth from the text (Hollingsworth, 1979, s. 226). Denne måten å lese på kan oppfattes som en slags frigjøring løsrevet fra forutinntatte intensjoner, fordi det åpner for mangfoldige individuelle tolkninger (Hollingsworth, 1979).

### 2.2.2 Skandinavisk forskning på lesing av skjønnlitteratur

I *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* så blir forskning om arbeid med erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til tekster belyst og drøftet (Rødnes, 2014). Rødnes (2014) tar for seg empirisk forskning på elevs

litteraturarbeid, og det viser seg at de to måtene å lese på primært er det som tradisjonelt brukes i skandinavisk litteraturarbeid. Spesielt innenfor den norske og den svenske litteraturdidaktiske forskningen. Det viser seg at elever har enklere for å finne mening i en tekst de leser hvis de kan kople innholdet til egne erfaringer. Erfaringsbaserte innganger, som også benevnes som leserorienterte innganger, knyttes til resepsjonsteori og reader-response-teori. Dette vil som nevnt i delkapittelet om litteraturteori si at meningsskapingen i en tekst oppstår i det den blir lest. Noe som setter leseren i forgrunnen i spørsmålet om hva som gir en tekst mening (Rødnes, 2014).

I motsetning til dette så er det selve teksten som settes i forgrunnen når analytiske innganger blir benyttet i litteraturarbeid (Rødnes, 2014). Denne måten å arbeide på kjennetegnes av å bruke «oppskrifter» til å finne ut hva en tekst betyr. Dette vil si å lete i teksten etter for eksempel handling, personskildring, tid, sted, miljø og virkemidler. Holdningen til leseren er her at betydningen av teksten ligger *i* teksten, og når leseren har funnet frem til «løsningen», så kan egne meninger brukes for å diskutere den. Det foreligger i mindre grad forskning på analytiske tilnærminger til tekstarbeid. Denne måten å tilnærme seg litteratur på blir trukket frem som problematisk fordi dette arbeidet i liten grad berører elevene (Rødnes, 2014). Rødnes (2014) trekker inn forskningen til Palmer (2008) som kan fortelle at elevene i liten grad kommer opp med temaer da de snakker om slike tekster. Det gjør det vanskelig å bruke hverandre som ressurser, derfor vender isteden elevene seg til læreren i søken på svar.

Gjennomgangen av forskningen til Rødnes (2014) poengterer at selv om en erfaringsbasert tilnærming til teksten skaper engasjement, må tolkningene forankres i teksten, og derfor trenger elevene å utvikle et språk for å snakke om litteratur. Derfor bør både erfaringsbaserte og analytiske innganger kombineres i undervisning, noe som viser seg å være vanskelig å få til (Rødnes, 2014).

### 3 Metode

Hensikten med metodekapitlet er å vise frem hvordan forskningsdesignet er valgt og benyttet for å frembringe egnet kunnskap. Gjennom kapitlet vil jeg forsøke å gi transparente beskrivelser av forskningsdesignet som er vist i tabellen nedenfor, og hvordan kvaliteten i forskningen er blitt ivaretatt. Først vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av kvalitativ metode og hvorfor jeg vurderer det som en relevant tilnærming, så følger en redegjørelse for utvelgelse av informanter og en presentasjon av utvalget. Følgelig vil datainnsamlingen og hvordan dataene ble bearbeidet beskrives, og det samlede materialet som er utgangspunktet for analysen vil bli presentert. Deretter følger en diskusjon om kvaliteten i forskningen knyttet til spørsmål rundt validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil etiske refleksjoner søke- og gi klarhet i hvordan berørte deltakere har blitt tatt hensyn til gjennom hele masterstudien.

Tabell 1: Forskningsdesign

Problemstilling	<i>Hvilke tanker og meninger har elever om hvordan et fordypningsarbeid om Peer Gynt på 10.trinn la til rette for læring?</i>
Forskningsspørsmål	1 Hvordan opplever elevene organiseringen av prosjektet? 2 Hvordan beskriver elevene det faglige utbyttet? 3 Hvilke personlige opplevelser har elevene med den litterære teksten?
Metode for innsamling	Kvalitativ metode: to semistrukturerte gruppeintervjuer med bruk av artefakter som stimulert respons i deler av intervjuene.
Utvalg	Seks tidligere ungdomsskoleelever som gjennomførte Peer Gynt – prosjektet på 10.trinn er fordelt i to grupper.
Analyse	Tematisk analyse: transkripsjoner av elevenes ytringer er kategorisert i flere omganger for å finne tematiske mønstre.

#### 3.1 Bakgrunn for en kvalitativ tilnærming

Valg av metode styres med hensyn til hva problemstillingen søker svar på (Furseth & Everett, 2012; Gleiss & Sæther, 2021; Maxwell, 2005; Thagaard, 2018). Dette vil si at det må finnes en forklarende sammenheng mellom problemstilling og hvilken metode som velges for å kunne svare på den. Problemstillingen søker å forstå hvilke tanker og meninger elever har om hvordan et fordypningsarbeid var ment å legge til rette for varig læring. Jeg ønsker med det å få kunnskap om hva elevene tilkjennegir som verdifullt og relevant utbytte av den litteraturfaglige praksisen *nå*, to og et halvt år etter undervisningen fant sted. Dette

innebefatter å finne ut hvilke faktorer som la til rette for læring, noe som krever at elevene forteller om sine erfaringer med utgangspunkt i ett felles fenomen: Peer Gynt prosjektet. En kvalitativ metode gir grunnlag for å kunne dypdykke i- og gjennomføre grundige analyser av det sosiale fenomenet (Thagaard, 2018, s.12), noe som peker frem denne metoden som hensiktsmessig til å kunne svare på problemstillingen.

Det kvalitative intervjuet egner seg godt til å gå i dybden på- og få innsikt informanternes tanker, erfaringer og følelser om hvordan de oppfatter sin livsverden (Dalen, 2011, s.13, Gleiss & Sæther, s.78, Thagaard, 2018, s.89). Dette kan forbindes med en fenomenologisk forståelsesform da meningen forstås gjennom intervjudeltakernes beskrivelser, der objektivitet utgjør troskapen mot nøyaktige og fordomsfrie beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 50). Dette krever at jeg må være åpen for å se virkeligheten gjennom elevenes øyne, da elevenes subjektive konstruksjon om hvordan de oppfatter verden representerer den *virkeligheten* som studeres, fordi slik kan jeg tilgang til å forstå «[...] betydningen av sentrale temaer i intervjupersonenes livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 44-47).

Jeg er spent på i hvor stor grad elevene sitter igjen med inntrykk, meninger og tanker etter så lang tid. Det er derfor vesentlig å få mulighet til å justere- og følge opp spørsmål ved behov, noe som er en av fordelene med å bruke kvalitativt forskningsdesign (Larsen, 2017, s. 29). Rom for fleksibiliteten i datainnhenting vil bidra til at informasjon som er viktig for undersøkelsen blir hentet inn. Kvalitativt forskningsdesign har en lavere grad av forhåndsstrukturering enn et kvantitativt design, og er derfor bedre egnet til å gjøre tilpasninger etterhvert i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s.31). det vil si at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål hvis intervjudeltakerne ikke forstår spørsmålet og trenger omformuleringer, eller mer tid på seg for å svare på spørsmål som jeg søker klarhet i.

Imidlertid er intervjuet en samhandling mellom alle som deltar (Dalen, 2011, s.16, Kvale & Brinkmann, 2018, s.49). En samhandling innebærer at interaksjonen mellom meg som forsker og deltakerne i intervjuprosessen sammen vil danne empirien som kommer ut av undersøkelsen. Dette viser at selv om det er grunnlag for å hevde at det kvalitative forskningsintervjuet er en godt egnet metode til denne studiens formål, så utfordrer det også metoden funnenes troverdighet. Trusler mot studiens troverdighet som resultat vil jeg senere gjøre rede for i delkapittel 3.4.

## 3.2 Utvalget

Formålet med det som undersøkes avgjør størrelsen på utvalget (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Målet er som nevnt å skaffe til veie et datamateriale som både skal dybdeanalyseres og tolkes, derfor bør antall deltakere begrenses. Få deltakere kan skape rom for en mer grundig undersøkelse, og det er mulig å finne noe interessant uten at det trenger å være så mange forekomster av tilfellet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.149). Mitt oppdrag etter en nøye overveielse var derfor å gjøre en utvelgelse slik at jeg til slutt endte med seks deltakere.

Utgangspunktet for utvelgelsen var elever som tidligere hadde deltatt Peer Gynt prosjektet. Jeg har, som påpekt i del 1.3, vært lærer i prosjektet og hadde derfor kjennskap til elever som hadde deltatt i den litteraturfaglige praksisen. Dette ligger til grunn for refleksjonen som påvirket videre utforming av utvalgskriterier.

### 3.2.1 Utvalgskriterier

Følgende utvalgskriterier ble utarbeidet til rekrutteringsprosessen:

1. Elevene må ha deltatt i Peer Gynt prosjektet.
2. Elevene må være tilgjengelige og villige til å møte opp til intervju.
3. Elevene må bestå av både jenter og gutter.

Videre følger forklaring av utvalgskriteriene:

Det første utvalgskriteriet er et krav om deltakelse i Peer Gynt – prosjektet. Dette vil si at elevene måtte gi inntrykk av å ha vært til stede på skolen og deltatt gjennom hele undervisningsopplegget. I det andre utvalgskriteriet så forstås begrepene *tilgjengelige* og *villige* som at elevene ble oppfattet som imøtekommende og oppmerksomme, basert på tilfeldige møter med dem på fritiden etter at de gikk ut av ungdomsskolen. I tillegg så måtte det andre utvalgskriteriet sørge for at potensielle informanter ga uttrykk for at de ønsket å stille til intervju, noe som kunne være krevende med tanke på omstendighetene som rådet mellom to smittetopper i koronapandemien.

Jeg ønsket nyanserte perspektiver på hvordan dybdearbeidet hadde la til rette for læring, og derav kom det behov for det tredje kriteriet. En samtale med Gry Henriksen den 12.10.21 hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) gjorde det tydelig hvordan hensyn til anonymisering



av elevene samt ivaretagelse av min taushetsplikt som lærer måtte bli ivaretatt. Det var derfor ikke mulig å bruke informasjon som for eksempel faglig nivå eller sosiokulturell bakgrunn da elevene gikk på 10.trinn som grunnlag for å samle en heterogen gruppe.

Det tredje utvalgskriteriet skal føre til et utvalg som består av begge kjønn. Kjønnforskjeller i lesing viser at kjønn og modning kan ses i sammenheng (Roe, 2013). PISA-undersøkelsen i 2018 viser at kjønnforskjellene i lesing bare øker (Utdanningsdirektoratet, 2019) , og gutter viser en mindre interesse for skjønnlitteratur enn jenter (Roe, 2020). Dette kan vise at jenter og gutter har forskjellige erfaringer med norskfaget fra ungdomsskolen. I tillegg så er det tredje utvalgskriteriet basert på en antakelse om at gutter og jenter kan ha forskjellige interesseområder og/ eller være i forskjellige miljøer, og derfor ha forskjellige «ståsteder» da de blir intervjuet. Selv om det ikke alltid er tilfelle at gutter og jenter er forskjellige, så supplerte likevel en fordeling av kjønn argumentet om at utvalget skulle fremstå som en heterogen gruppe. Dette er bakgrunnen for det tredje utvalgskriteriet.

### 3.2.2 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen startet da prosjektet først ble godkjent av NSD den 05.05.2020 (vedlegg C). Utover utvalgskriteriene så var det vilkårlig hvem jeg kontaktet.

Utvalgskriteriene frembrakte en liste med nitten tidligere elever. Jeg kontaktet de seks første som sto på denne listen. Jeg brukte sosiale medier, både Facebook og Messenger, til å søke opp og ta kontakt. Jeg sendte en kort forespørsel om de hadde deltatt i Peer Gynt prosjektet, og om de kunne tenke seg å motta informasjon om studien. Deretter ettersendte jeg informasjon- og samtykkeerklæring som ble utformet etter rådgivning fra NSD (vedlegg A). Informasjon- og samtykkeerklæringen informerte om prosjektet og hva det innebar å delta i undersøkelsen. Den informerte om at de potensielle deltakerne ikke var forpliktet til å delta, men tvert imot kunne trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn, uten at dette medførte noen som helst konsekvenser for dem. Innen fire døgn så fikk jeg positivt svar fra alle forespurte om at de kunne tenke å delta i undersøkelsen.

Streng restriksjoner på grunn av koronasituasjonen gjorde at intervjuene måtte utsettes til 14.10.21 og 15.10.21, dermed måtte jeg også søke NSD om utvidelse av prosjektperioden, noe som lot seg ordne. Samtykkeerklæringene ble lest gjennom på nytt av informantene og skrevet under av samtlige før intervjuene startet. Deltakerne hadde da alle fylt 18 år. De

trengte ikke underskrift fra foresatte. Det skulle vise seg at videre konsekvenser av pandemi samt andre uforutsette forhold krevde ytterligere utsettelse for håndtering av dataene. Den siste og endelige sluttdato for håndtering av personvern i denne studien ble derfor den 18.08.23 satt til den 05.02.24.

### 3.2.3 Det endelige utvalget

Det endelige utvalget består av seks informanter fordelt på to grupper som deltok i - og gjennomførte fordypningsarbeidet om Peer Gynt på 10.trinn. Intensjonen om å dele informantene inn i to intervjugrupper var å legge til rette for en samtale der informantene kan spille på hverandres utsagn og slik hjelpe hverandre med å fremskaffe informasjon, samt gi et nyansert bilde av hva de ytrer seg om. Intervjugruppene fikk benevnelsen «Gruppe blå» og «Gruppe gul», slik at det skulle bli enklere og skille dem fra hverandre i undersøkelsen, samt holde oversikt over dataene. For å ivareta anonymiteten til informantene så har de også blitt tildelt fiktive navn. Pseudonymene er valgt med hensyn til at det skulle være alminnelige navn. Målet er å ivareta anonymiteten og personvern i all den grad det er mulig. Tabellen nedenfor viser en oversikt intervjugruppene og informantene.

Tabell 2: Intervjugrupper og informanter

Gruppe blå	Gruppe gul
Oliver	Liv
Liam	Ida
Nora	Victor

## 3.3 Intervjuet

Samtaler med gruppe blå og gruppe gul i form av intervjuer danner i hovedsak grunnlaget for min datainnsamling. Bakgrunnen for valg av intervju er tidligere begrunnet i delkapittel 3.1. Jeg vil i de følgende delkapitlene forklare de hvordan de følgende leddene i datainnsamlingsprosessen foregikk.

### 3.3.1 Et semistrukturert gruppeintervju

Et semistrukturert livsverdenintervju kan ha likheter med samtaler fra dagliglivet, men til forskjell så er det et profesjonelt formål med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et

semistrukturert intervju befinner seg i en midtposisjon mellom to ytterpunkter av hvordan intervjueren kan planlegge og gjennomføre utspørringen (Kvale & Brinkmann, 2015, Gleiss & Sæther, 2021, Thagaard, 2018). På den ene siden trengte jeg mulighet til å utdype informantene sine innspill som nevnt i del 3.1, men også åpenhet for en tilnærmet dagligdags naturlig samtale der var rom for å snakke om spontane og uforutsette temaer. På den andre siden så var det også behov for å styre hvilke hovedspørsmål som ble stilt for å ivareta formålet med studien. Dette trekker Kvale og Brinkmann (2015) frem som muligheter å få til hvis et semistrukturert intervju brukes. Et semistrukturert intervju kan gi grunnlag for å høre informantene sine synspunkter på-, og opplevelser av-, de samme temaene. Studiens formål er å frembringe tanker og meninger elever har om hvordan et dybdearbeid la til rette for læring. Jeg oppfattet utformingen av et semistrukturert intervju som hensiktsmessig til dette formålet.

### 3.3.2 Intervjuguiden

Jeg utarbeidet en intervjuguide til de to intervjuene (vedlegg B). Forskningsspørsmål vil ofte fungere dårlig som intervju spørsmål fordi det blir tatt for lite hensyn til at informanten skal forstå spørsmålet som stilles (Gleiss & Sæther, 2021, s.83), derfor tok jeg hensyn til dette i utformingen av intervjuguiden. Den skal gi svar på sentrale temaer, men også gi rom for fleksibilitet (Thagaard, 2018, s.95). Intervjuguide ble utformet med intensjon om å skape en samtale som berørte sentrale temaer som var knyttet til organisering, læring og elevenes møte med den litterære teksten. Innledningsvis så ble spørsmålene formet med intensjon om å komme i gang med samtalen.

Intervjuguiden ble delt i tre deler, og dette beskriver jeg nærmere i etterfølgende del 3.3.4.1 om bruk av artefakter. Både første og andre del la opp til samtaler om organisering og faglig utbytte, selv om artefaktene ikke skulle brukes før i den andre delen. Den tredje delen la opp til å handle om en personlig opplevelse med den litterære teksten. Fordypningsoppgaven de hadde produsert selv skulle ta utgangspunkt for samtalen i denne delen. Det ble også lagt opp til at informantene skulle få mulighet til å legge til noe i tilfelle det var noe jeg overså, eller om det noe mer de ville si som de hadde kommet på underveis i intervjuet.

### 3.3.3 Piloteringen

Det å bli en høyt kvalifisert intervjuer krever en omfattende trening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Jeg utførte to prøveintervjuer som ikke gir omfattende trening, men likevel

verdifull erfaring som jeg trengte for å øke kvaliteten på datainnsamlingen. Det første intervjuet var med en kollega som hadde erfaring med gjennomføring av fordypningsarbeidet jeg ønsket å undersøke. Det andre var et intervju med to tidligere elever som hadde gjennomført prosjektet sammen med utvalget, og derfor hadde det samme utgangspunktet for å snakke om sine erfaringer. Prøveintervjuene avslørte en krevende prosess. Jeg forsøkte å bruke Nettskjema-diktafon fordi jeg ønsket å bli kjent med den, da den krypterer taleopptaket på samme tid som det blir lagret. Det ble en feil med avspillingen som gjorde at jeg ikke fikk spilt av taleopptaket slik at jeg fikk transkribert piloteringen i etterkant. Dette var en verdifull oppdagelse som skulle få meg til å ta forhåndsregler for å unngå at det samme skjedde senere.

Prøveintervjuene hjalp meg med å justere intervjuguiden og var til god hjelp for å gjøre spørsmålene bedre egnet til å søke informasjonen jeg trengte. Åpne spørsmål kan gjøre informantene interessert og invitere til å snakke om synspunkter og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, Thagaard, 2018, s.97). Det ble tydelig at de tentative oppfølgings-spørsmålene burde være enda mer åpne for å få mere flyt i samtalen, slik at samtalen ble mer naturlig og komfortabel. I tillegg så krever en fenomenologisk forståelse åpenhet ovenfor fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.170). Piloteringen gjorde det tydelig hvordan ledende spørsmål begrenset svarene (Thagaard, 2018), og var til hinder for å hente inn utfyllende og nyanserte beskrivelser.

Jeg erfarte at åpne spørsmål ga mer informasjon, og det gjorde meg mer aktiv og til stede i lyttingen, isteden for å hele tiden være opptatt av det etterfølgende spørsmålet. Dette gjorde det enklere å bruke det Thagaard (2018) benevner som å ivareta *prober* i intervjuet, som vil si å gi deltakerne positiv respons underveis i samtalen, og slik vise interesse og oppmuntre intervjudeltakerne til å utdype temaer enda mer (s.96). Jeg erfarte at dette også omhandlet pauser og å holde ut litt stillhet, noe også deltakerne i piloteringen ga tilbakemelding om. Slik ville informantene få en mulighet til å resonnerer og tenke frem svar. Piloteringen gjorde meg tryggere på hvordan jeg kunne hente inn dataene som jeg trengte.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Deltakere i forskning kan føle på forventninger om at de må prestere, og dette kan frembringe en ansent stemning (Patton, 1999, s.1200). Informantene fikk på forhånd spørsmål om hvor de var mest komfortable med å oppholde seg under intervjuene, og jeg ordnet det slik de

ønsket. Anonymiteten til informantene ble ivaretatt. Det var kun jeg som forsker som var til stede under intervjuene foruten om deltakerne. Kvalitative forskningsintervju har et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2021, s.51). Bevisste valg oppstarten ble derfor foretatt for å gi deltakerne en følelse av at de hadde kontroll på situasjonen, slik at praten kom i gang, og stemningen ble god.

Jeg informerte om gjennomføringen av intervjuet, og gjentok at det var frivillig å delta, og at det var fortsatt mulig å trekke seg. Jeg forsøkte tydelig å avklare forventninger om en ærlig samtale, fordi slik kunne jeg få troverdige resultater som kunne gi kunnskap om hvordan dybdarbeidet la til rette for læring. Deltakere kan møte opp til undersøkelser i den tro at de skal prestere på en viss måte (Patton, 1999, s.1202), derfor ble det gjentatt at poenget med å delta var å dele råd og ærlige erfaringer. Hvis de «forskjønnet» erfaringene så ville det gi urealistiske resultater, og slik svekke formålet med undersøkelsen.

Av hensyn til smittervern satt alle deltakerne med god avstand fra hverandre, bortsett fra det var plasseringen vilkårlig. Først gjennomførte vi et kort testopptak ved å bruke Nettskjema – mobilappen. Vi lyttet sammen til taleopptaket slik at informantene fikk innsikt i hvilke stemmer de bidro med i datainnsamlingen. Jeg forklarte hva jeg ville gjøre med taleopptakene og hvordan de ble anonymisert i transformasjonen fra tale til tekst. Intensjonen var å trygge elevene på hva det innebar for dem å delta, i tillegg var testopptaket også en forsikring om at avspillingen av taleopptaket fungerte. Testopptaket er ikke inkludert i datamaterialet.

Jeg noterte observasjoner og umiddelbare inntrykk som overrasket eller skilte seg ut underveis, mest for å være skjerpet og konsentrert der og da, men også for at informasjonen kunne ha en kontekstuell verdi senere i analysen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.161). Intervjuene ble gjennomført i tre deler, noe jeg vil forklare nærmere hvordan foregikk i etterfølgende del 3.3.4.1. Deltakelsen i begge grupper var ganske jevn. Jeg stilte for det meste spørsmål til hele gruppen med mål om at informantene selv kunne drive frem samtalen, men noen ganger henvendte jeg meg direkte til en av informantene hvis denne ikke hadde ytret noe, imens jeg forsøkte å vise forsiktighet slik at ingen ble ukomfortable.

Talenotatene ble avsluttet med at jeg spurte om informantene hadde mer de ønsket å legge til, og det hadde de aller fleste. Etter dette så takket jeg for deltakelsen, spurte hvordan

opplevelsen med intervjuet hadde vært, og minnet dem om at de fortsatt hadde full frihet til å trekke seg hvis de ikke ønsket å delta i undersøkelsen.

#### 3.3.4.1 Bruk av artefakter som stimulert respons

Informantene er som nevnt i 3.2.1 forskjellige, noe som tilsa at det kunne være stor forskjell i hvor vant de var til å samtale om norskfaglige emner. I tillegg var det lenge siden Peer Gynt prosjektet ble gjennomført. Det kan oppstå kommunikasjonsbarrierer, noe som kan utjevnes med å bruke artefakter (Bahn, 2013). Målet med å bruke artefakter var å stimulere responsen for å oppnå rike og nyanserte beskrivelser i intervjuene. Slik kunne jeg komme deltakerne i møte med å stille mer spesifikke oppfølgingsspørsmål, noe som i utgangspunktet kan være utfordrende med kun ordbaserte tilnærminger (Bahn, 2013).

Første del av intervjuet ble gjennomført uten stimulert respons. Artefakter i andre del av intervjuet består av noen av deloppgavene elevene arbeidet med i prosjektet (se vedlegg F). Deloppgavene består både av illustrasjon og skriftlig tekst. Artefaktene ble lagt vilkårlig spredt utover bordet foran informantene i intervjuet. Alle deloppgavene som elevene fikk tilgang på er vedlagt. De tok på- leste- og diskutere oppgavene imens del to av intervjuet pågikk. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis. Artefakt brukt i del tre av intervjuet er fordypningsoppgaven informantene selv hadde produsert på 10.trinn. Av hensyn til personvern så er ikke disse vedlagt i denne studien. Oppgavebeskrivelsen er isteden vedlagt med formål om å kunne gi et inntrykk av fordypningsoppgaven (se vedlegg E). Intensjonen med å bruke artefakter var å stimulere tanker og meninger om egen deltakelse.

#### 3.3.5 Transkriberingen

Transkripsjonen er en omforming fra muntlig til skriftlig form. Dette gir en bedre oversikt over intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Den skriftlige teksten er bedre strukturert og bedre egnet for analyse. Jeg ble godt kjent med datamaterialet siden jeg transkriberte selv, noe som er en fordel i første del av analysearbeidet som er å fortolke datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Tabellen på neste side viser oversikt over datakilder og datamateriell.

Tabell 3: Datakilder og datamateriell

Dato	Gruppe/Metode	Datamaterialet	Tid	Omfang
14.10.21	GRUPPE BLÅ: semistrukturert intervju.	Transkripsjon	Del 1: 14.43 min. Del 2: 14.47 min. Del 3: 20:22 min.  Totaltid = 49.52 min.	13 sider (4096 ord).
15.10.21	GRUPPE GUL: semistrukturert intervju.	Transkripsjon	Del 1: 15.44 min. Del 2: 18.03 min. Del 3: 19:30 min.  Totaltid = 53.17 min.	15 sider (5797 ord).

Transkripsjonen kan hevdes å være en «svekket dekonstruksjon» som Kvale & Brinkmann (2015) skriver, da en muntlig tekst endrer drakt fra en samtale som består av kroppsspråk, taletempo, latter, og mer til en skriftlig form der mye av dette går tapt (s.205). Jeg forsøkte å transkribere så ordrett og nøyaktig som mulig, noe som også ligger til grunn for en fenomenologisk forståelsesform. Det er også relevant å ta med notater som beskriver noen utvalgte non-verbale ytringer (Braun & Clarke, 2006). Dette er et element som ligger til grunn for å hevde at teksten fremstår «sann» i overføringen fra sin opprinnelige natur.

Observasjonsnotater fra intervjuene er ikke inkludert i datamaterialet da jeg ikke vurderte dette som hensiktsmessig. Imidlertid så tjener transkripsjonsnøkler som vist i tabellen nedenfor den hensikt å formidle noen av de emosjonelle- og sosiale variasjonene samtalen. For eksempel så ble ekstra trykk på ord eller overlappende samtale videreført i den skriftlige teksten som transkripsjonsnøkler i etterfølgende delkapittel 3.4.1. viser.

### 3.3.5.1 Transkripsjonsnøkler

Oversikten i tabellen nedenfor viser hvilke tegn jeg valgte å bruke for å overføre muntlige samtaler til transkripsjon. Småord som «mm» og venteord som «liksom» og «da», samt fyllord som «sånn», er noen eksempler på ord jeg utelot for en bedre lesbarhet. Unntaket var da «mm» blir brukt som en positiv respons og hadde en samhandlende funksjon i dialogen. Jeg gjentar og oppsummerer mye det deltakerne sier for å kontrollere at jeg oppfattet det som ble sagt på rett måte. Dette er lagt til kun som en kommentar i den skriftlige teksten hvis ytringen ikke ga ny informasjon utover det deltakerne hadde sagt tidligere.

Tabell 4: Transkripsjonsnøkler

Kjennetegn med eksempler	Beskrivelse
(Peker på deloppgave A og C)	Kommentarer
[Ja]	Ytring som overlapper den forrige
,	Kort pause med fortsettende replikk
.	Pause
...	En lengre pause
Hvordan kom dere <i>inn</i> i teksten?	Ekstra trykk blir lagt på ord som er kursivert
«En egoist som bare tenker på seg selv».	Sitatstemme (deltakerne siterer fra egne skriveoppgaver)

### 3.3.6 Analysen

Etter mye prøving og feiling så ga det mening å organisere datamaterialet tematisk. Jeg var først og fremst interessert i innholdet i elevytringene, og trengte en tilnærming som var fleksibel for å kunne identifisere mønstre som stakk seg frem (Braun & Clarke, 2006, s.78). Mønstrene kan leses ut som temaer på bakgrunn av det jeg oppfatter som relevant i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s.10; Thagaard, 2018, s.171). Forskningsspørsmålene fungerte som hovedkategorier jeg sorterte tematiske kategorier under, og det utgjorde letingen etter mønstre. Tematisk analyse kan gi mulighet for å gå i dybden på å forstå temaer (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018). Jeg skal i det følgende forsøke å forklare hvordan denne prosessen foregikk.

De empiriske dataene som er samlet inn, ble gjennomgått i en rekke trinn, og i denne tilnærmete åpne kodingen så bestemmer datasettet hvilke koder som først velges (Grønmo, 2004). Det vil si at forskeren ikke lar forforståelsen være en eksisterende kodingsramme som temaene skal pusles sammen for å passe inn i (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Hva jeg leter etter først knyttes til det første forskningsspørsmålet. Jeg søker ytringer som eksplisitt inneholder uttrykk som kjennetegner organisatoriske rammer. Først leter jeg etter enkeltord gjennom hele datamaterialet som kan være beskrivende for fenomenet, og det fører til at jeg markerer alle formene for «variasjon», «prosess» og «tid» med fet skrift i teksten.

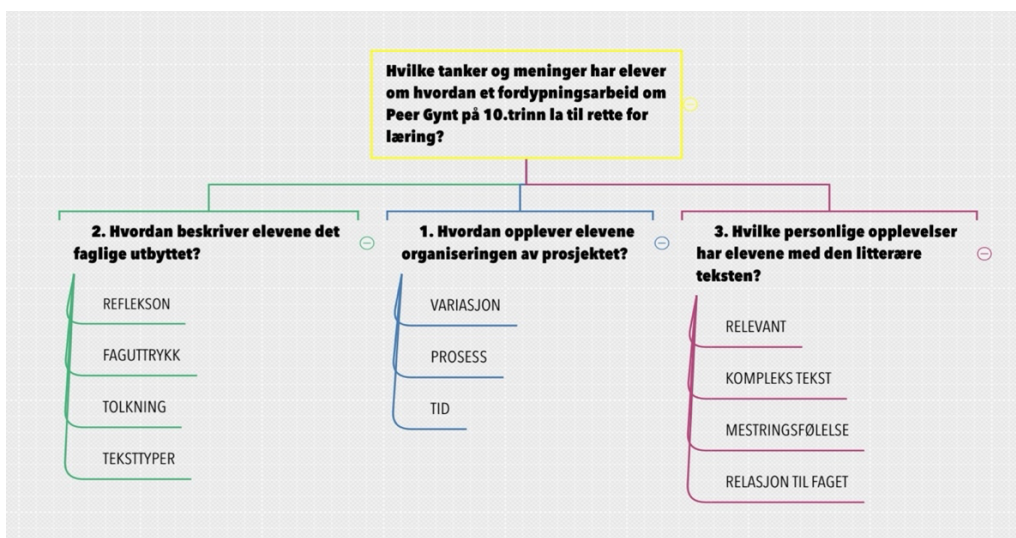
Deretter går jeg inn og bruker begrepene for å markere alle forekomster der jeg tolker meningen i ytringen til å omhandle begrepene. Jeg markerer også alle disse forekomstene med



fet skrift, da felles egenskaper i fenomener bestemmer hva som utgjør en kategori (Grønmo, 2004). Jeg lytter til taleopptakene flere ganger i denne analyseprosessen, både for å undersøke om uavdekkede fenomener åpenbarte seg den muntlige teksten, men også for å forstå bedre hva jeg hadde funnet. Jeg nærleste også transkripsjonene i sin helhet på nytt flere ganger for å sjekke om det jeg hadde funnet kunne stemte. Kategorier med felles egenskaper ble etter hvert markert med samme farge, og jeg definerte disse i margin. Dermed er så er temaer som omhandlet hva deltakerne sier om hvordan organisatoriske rammer bidrar til læring i ferd med å fortolkes frem.

Analyseprosessen pågår imens jeg stadig, i flere omganger, søker etter rike og utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne om hvert tema, og slik søker jeg en dypere forståelse av hva jeg finner (Thagaard, 2018). Da en oversikt begynte å synliggjøre seg, så fortolket jeg «variasjon», «prosess» og «tid» inn som overordnede temaer under det første forskningsspørsmålet. Videre så fortsatte jeg å fylle ut kartet med å knytte kodene jeg hadde kategorisert til temaene. Slik fikk jeg sjekket om temaene fungerte i forhold til materialet som var kodet, og slik dannet det seg et mønster av temaer som kunne fortelle noe om forholdet mellom organisering og læring. Deretter fortsatte jeg med å ta utgangspunkt i de to neste forskningsspørsmålene for å gjenta systematisk denne prosessen, og slik «nøster» jeg frem hvordan informantene mente at det ble lagt til rette for læring. En kart over hvordan temaer danner et mønster vises i figuren nedenfor.

Figur 2: Kart som viser hvordan temaer er sortert under forskningsspørsmål



## 3.4 Troverdighet i forskningen

I dette delkapittelet så vil jeg utgangspunkt i paradigmat som Creswell og Miller (2000) foreslår for å demonstrere undersøkelsens gyldighet (Creswell & Miller, 2000, Maxwell, 2005). I positivistisk forskningstradisjon ligger det å undersøke noe som vanskelig lar seg måle (Creswell & Miller, 2000; Gleiss & Sæther, 2021). Slik som en undersøkelse av elevperspektiver på læring som denne undersøkelsen er et eksempel på. Ærlighet om de subjektive meningene som blir lagt til grunn for de resultatene som frembringes er derfor et kriterie for å styrke troverdigheten (Cohen et. al., 2011, Maxwell, 2005). Å være tro mot nøyaktige og fordomsfrie beskrivelser fra deltakernes livsverden ligger til grunn for denne studiens objektivitet (nevnt i del 3.1), men som Patton (1999) poengterer så er uansett forskeren er «instrumentet» i kvalitativ forskning (s. 1198). Noe som retter et kritisk søkelys mot hvor *sanne* og reproduserbare undersøkelsens funn fremstår.

Validiteten vises i konklusjonene som trekkes ut fra dataene (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Derfor tar jeg utgangspunkt i eksterne lesere da hvordan studien har foregått presenteres. Transparente beskrivelser er bestrebet gjennom hele metodekapittelet. Jeg er forpliktet til, og anstrenger meg for å gi tilstrekkelige detaljer om datainnhenting. Med mål om å gi grunnlag for at andre kan vurdere kvaliteten på funnene som kommer ut av forskningen (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999). *For å bestrebe dette så har jeg tatt utgangspunkt i det Creswell og Miller (2000) trekker frem som den den tredje linsen.*

### 3.4.1 Validitet

Validitet handler om resultatene kan anses som gyldige, som vil si hvor gyldig tolkningen- og det vi har kommet frem til er i forhold til virkeligheten som studeres (Maxwell, 2005, s.105; Thagaard, 2018, s.189). Tidligere, i del 3.1 og i 3.3.1 så begrunner jeg hvorfor kvalitativ metode og semistrukturerte gruppeintervjuer egner seg til å svare på problemstillingen. Jeg har også forklart i del 3.3.6 hvordan jeg gikk frem og tilbake i datamaterialet for å validere temaene som utgjør undersøkelsens funn.

Det er viktig å avdekke alt som ligger «skjult mellom linjene» (Creswell og Miller, 2000). Det vil si at forskerens refleksivitet avgjørende for å ivareta gyldige funn, da det vil avdekke hva funnene egentlig er et bevis på. Informantene hadde tilgang på artefakter under intervjuene (se 3.3.4.1). Det påvirket hva de sa og hvor mye de husket, og var ment å bidra til de eksplisitte

og innholdsrike ytringene som finnes i datamaterialet. Det forklarer at selv om fortolkninger og konklusjoner bygger på datamaterialet, så var det i undersøkelsen lagt til rette for at intervjudeltakerne skulle kunne gi informasjon om det problemstillingen i studien spurte etter.

Min forforståelse vil påvirker resultatene. For eksempel da jeg forsto at «variasjon» åpenbarte seg i datamaterialet, så hadde jeg en forutelse om hva jeg skulle lete videre etter. Jeg visste at det handlet om forskjellige måter å arbeide på i undervisningen. Jeg visste også at artefaktene hentet fra Peer Gynt – prosjektet, var forskjellige deloppgaver som ga forskjellige tilnærminger til læring. Jeg vet som norsklærer at forskjellige tilnærminger til læring er vesentlig for at elevene skal komme inn i teksten, men det jeg imidlertid *ikke* visste var hvordan informantene faktisk erfarte og mente at dette la til rette for læring, noe jeg i studiens formål var på jakt etter informasjon om. Dette viser hvordan forskerens forforståelse, min bakgrunn som norsklærer, kan virke inn på slutningene som blir trukket ut fra datamaterialet, men også hvordan forforståelsen kan brukes til å få tilgang til å søke svar som trengs for å svare på problemstillingen.

En teoretisk forankring gir meg tilgang til å gå i dybden på- og forstå hva jeg finner i datamaterialet. Jeg har med inn i fortolkningen en forforståelse av hva som kjennetegner god læring da jeg på forhånd har undersøkt *dybdelæring* gjennom et sosiokulturelt syn på læring. Det påvirker hva som vektlegges og oppfattes som interessant i det jeg finner gjennom analysen. Imidlertid så må det påpekes at jeg var bevisst på å gå åpent inn datamaterialet da min interesse var å finne ut noe jeg ikke visste på forhånd. Noe av det elevene sa i intervjuene overrasket meg. Dette gjorde at jeg, som nevnt i del 3.3.4 og 3.3.5 hentet frem observasjonsnotater skrevet under intervjuet i analysen som jeg egentlig hadde forkastet. Dette var for å styrke hvordan jeg forsto temaer, og avkrefte antakelser knyttet til temaer.

Et ledd i valideringen er også å ta utgangspunkt i deltakernes perspektiv (Creswell & Miller, 2000). Det er viktig å sjekke nøyaktig om tanker og meninger hos deltakerne kommer frem i funnene. I del 3.3.5.1. nevnes det at taleopptakene inneholder gjentakelser og oppsummeringer av hva elevene sier. Dette var en bevisst handling fra meg gjennom intervjuene for å sjekke med intervjudeltakerne om det de hadde ytret var forstått på rett måte, eller om det var noe de ønsket å legge til eller justere. I del 3.3.3 så fremgår det også hvordan piloteringen var med på å justere intervjuguiden for å åpne opp- og legge til rette for denne samhandlingen.

### 3.4.2 Overføring

Masterstudiets funn kan være relevant i undervisningssammenheng. Blant annet med å sørge for at en likevekt mellom gutter og jenter er representert, så kan funnene si noe hvordan både gutter og jenter mener et dybdearbeid med Peer Gynt legger til rette for læring. En viss overføring vil også ligge i funnene som peker frem mot hvordan læring skjer i klasserom, da de kan forklare hva som skjer mellom elever og hvordan det fører til at individuelle endringer. Den pedagogiske forankringen kan gjøre funnene overførbare til å anta hvordan læring skjer i andre klasserom også. Masterstudiets funn baserer seg på fortolkning av elevperspektiver fra et mindre utvalg, og er derfor ikke egnet for en statistisk generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Det er heller ikke formålet. Derimot en studie som denne, med få informanter, egnet til å gå dybden for skaffe til veie et datamateriale som skal dybdeanalyseres (Dalen, 2011, s. 45; Kvale & Brinkmann, 2018, s.148).

### 3.4.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler i hovedsak om hvorvidt resultatene i forskningen kan reproduseres (Gleiss & Sæther, 2021; Thagaard, 2018). For å vurdere dette så må undersøkelseeffekter, *bias*, begrenses, og det krever en refleksiv holdning hos forskeren (Gleiss & Sæther, 2021). Dette kan forstås som at denne effekten verken bør undervurderes eller overvurderes, men forskeren må beskrive og studere hva disse effektene er (Patton, 1999, s. 1203). Jeg har gjennom å ta utgangspunkt i paradigmat til Creswell og Miller (2000) validert undersøkelsen gjennom min-, deltakernes- og de eksterne leseres perspektiver. Dette som en strategi for å minimere truslene mot troverdigheten i forskningen.

Trusler vil imidlertid aldri utelukkes helt, mye på grunn av at *bias* aldri kan utelukkes fullstendig (Cohen et. al. 2011; Gleiss & Sæther, 2021; Maxwell, 2005). Mitt mål har derfor gjennom denne masterstudien vært å minimere effekten av truslene i så stor grad som mulig for å begrense effekten av dem. Utover det jeg allerede har gjort rede for så er det imidlertid to forskereffekter ved min posisjonalitet som bør problematiseres: Førstehåndskunnskapen jeg som lærer har til dybdearbeidet som brukes som en referanseramme i samtalen, og relasjonen jeg har til elevene som deres tidligere lærer i Peer Gynt - prosjektet. Dette er to effekter som påvirker studien og som knyttes til hvem jeg er som forsker. Det handler om

hvordan forskerrollen påvirkes av min identitet og mine erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

Jeg forklarer i del 3.3.4. om gjennomføring av intervjuene hvordan jeg bevisst arbeider for å minimere et assymmetrisk maktforhold, og argumenterer med det for hvordan jeg bevisst og systematisk forsøker å ivareta funnenes gyldighet. Resultatene er uansett kontekstavhengige. Dette er et ubestridelig faktum, men refleksjonen av- og transparensen over hvordan mine egenskaper- og min posisjon som forsker har hatt effekt på utviklingen av dataene argumenterer også for denne studien reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021). Det gir leserne mulighet for å sette seg inn i hvordan forskningen har foregått for å vurdere gyldigheten til funnene (Creswell & Miller, 2000; Gleiss & Sæther, 2021; Thagaard, 2018), noe som har vært en del av formålet med metodekapittelet.

### 3.5 Etiske betraktninger

Empiriske undersøkelser som omhandler mennesker krever en kontinuerlig etisk refleksjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Deltakerne må ivaretas, noe som innebærer flere aspekter. Creswell og Miller (2000) trekker frem at et langvarig engasjement i forskerfeltet kan bidra til å ivareta deltakernes fortolkninger. Undersøkelsen innebærer en lang og omfattende analyseprosess. Dette ivaretar at funnene blir fremstilt på en rettferdig måte. Deltakernes egen fortolkning kan avvike fra forskerens, da de blir ilagt en mening for å plasseres inn i en analyse (Gleiss & Sæther, 2021; Thagaard, 2018). Jeg har gjort rede for at det ligger et grundig arbeid til grunn for å ivareta hva intervjudeltakerne egentlig mener, og at det er deres meninger som kommer frem, og ikke mine.

Det er også et annet aspekt ved forskerbias: Utfordring ved anonymisering av deltakerne og hensynet til personvern (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg gjør rede for i 3.4.1 og 3.4.3, at jeg har kjennskap til elevene som deres tidligere lærer. For å være ærlig og avdekke effekter som kunne påvirke funn så anså jeg det som viktig å informere om at jeg var læreren til deltakerne i Peer Gynt – prosjektet, og at deltakerne av den grunn har en relasjon til meg allerede før de møter til intervju. Dette medførte at jeg har anonymisert deltakerne i større grad enn jeg ellers ville gjort. Blant annet så viser delkapittel 3.2 ikke hva deltakerne gjør i dag, selv om dette kunne vært interessant informasjon i lys av studiens funn.

I del 3.2.2 om rekrutteringsprosessen og 3.3.4 om gjennomføring av intervjuene så blir hvordan søknadsprosessen til Norsk senter for forskningsdata (NSD) foregikk forklart, samt hvordan utforming- og utfylling av informert samtykke foregikk. I tillegg så kommer det frem i 3.3.2 hvordan jeg også måtte ta hensyn til min taushetsplikt som lærer gjennom prosjektet. Blant annet så måtte deltakerne bringe fordypningsoppgavene sine til intervjuet, noe de ble informert om i informasjonsskrivet, og de måtte også samtykke til at sitater fra fordypningsoppgavene kunne bli referert til i masterstudien. Godkjenning fra NSD og informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ligger vedlagt (vedlegg A og C).

## 4 Analyse og resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere analysen av datamaterialet som er samlet inn i denne studien. Datamaterialet består i all hovedsak av transkripsjoner fra to intervjuer (se tabell i 3.3.5, s. 39). Formålet med analysen er å vise frem hvordan hovedfunn er kategorisert og tolket frem før disse vil bli tatt med videre til den etterfølgende diskusjonen i kapittel 5.

Jeg har valgt å bruke forskningsspørsmålene som overordnede kategorier for å dele analysen inn i tre deler. Første delkapittel er handler hvordan elevene opplever organiseringen av prosjektet. Det andre delkapittelet inneholder materiale knyttet hvordan elevene beskriver det faglige utbyttet, og den tredje delen omhandler hvilke personlige opplevelser elevene har med den litterære teksten. I metodedelen viste jeg frem og beskrev hvordan arbeidet med analysen ledet frem til hovedfunn (se figur i 3.3.6, s. 41). Hvert delkapittel vil vise hvordan mønster av tematikk knytter seg til hovedtemaene, og dette vil forklares og underbygges med sitater. Delkapitlene vil innledes med en presentasjon av hovedtemaene, og avsluttes med en kort sammenfatning av resultater. Sjette- og avsluttende kapittel vil konkludere analysens funn og med det svare på problemstillingen.

### 4.1 Innledende kommentar

Intervjutekstene inneholder samtaler om elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et fordypningsarbeid som som var ment å legge til rette for varig læring. Jeg nevner i del 1.3 at lesningen av *Peer Gynt: tegneserieroman* (Mairowitz, Moen & Ibsen, 2017) fungerte som et overordnet arbeidsmål. Mange delmål underveis bidro til at elevene produsere muntlige, skriftlige, og sammensatte tekster (se fagplan i vedlegg D). Deloppgavene underveis ble til slutt samlet inn i en fordypningsoppgave. Noen av disse deloppgavene blir brukt som artefakter i intervjuene (vedlegg F). Fordypningsoppgaven blir sitert fra og omtalt i intervjuet.

#### 4.1.1 Har elevene arbeidet med Peer Gynt etter at de gikk på 10.trinn?

Det er som nevnt i introduksjons- og metodekapittelet to og et halvt år siden elevene gjennomførte Peer Gynt-prosjektet. Begge intervjugrupper får spørsmål om de har jobbet med Peer Gynt etter at de gikk på 10.trinn. Liv i gul gruppe sier i intervjuet at hun begynte med Peer Gynt *nå* i det videregående løpet hun går, men at de ikke har kommet langt i arbeidet. På grunn av dette så har jeg valgt bort et sitat fra Liv der hun kommer med en tolkning som jeg

ikke finner hos noen av de andre intervjudeltakerne, der hun sier at Peer Gynt skammer seg på grunn av faren sin. Utover Liv så nevner Oliver, Ida og Nora at de kun har hørt dramaet bli nevnt i løpet av videregående utdanningsløp, men at de aldri har jobbet med det. Victor kan ikke huske at Peer Gynt er blitt nevnt i det hele tatt etter han gikk på 10.trinn.

## 4.2 Hvordan opplever elevene organiseringen av prosjektet?

Temaer elevene knytter til organisering er variasjon, prosess og tid. Hvordan temaene kommer til uttrykk i analysen vil i det følgende presentere.

### 4.2.1 Variasjon

Variasjon er et gjennomgående tema i intervjusamtalene. Oliver er først ute med å peke ut variasjon: «Vi var jo ikke akkurat så motiverte, men så gjorde vi mye spennende, som å gjøre teoretiske til praktiske ting». Det kan virke som Oliver forklarer hvordan variasjon av teoretiske og praktiske oppgaver er med på å endre hvordan han oppfatter arbeidet. Liam sier at «Det hadde ikke vært så morsomt å høre på snakk fra læreren hele timen», og Nora supplerer med at hun husker rollespillet; «Vi lo godt av det. Vi lekte litt med det seriøse. Det faglige liksom». Liam peker ut mindre lærersnakk som en positiv påvirkning for å lære. Nora nevner at elevene lekte litt med det faglige. I en definisjon av lek, så kan ytringen avsløre en historie om at hun oppfattet det å være aktiv som noe positivt.

Liv trekker også frem en positiv emosjon knyttet til muligheter for aktiv deltakelse i læringen. Ytringen viser en eksplisitt kopling til at elevene blir mer berørt av læringen:

104.**Liv:** Jeg føler det spilte en stor rolle. Det er egentlig sånn generelt i læring da, at du lærer mer, du har mer motivasjon i de timene som er mest varierte. Det blir veldig kjedelig å bare høre på læreren snakke hele tiden. Men det er liksom så mye, det er mye muntlig, og vi liksom blir involvert da. Vi var liksom mye en del av det, og da bli det mer spennende.

Ifølge Liv fører variasjon til *mer* læring. Hun forklarer at de blir mer en del av læringen, og knytter det til økt motivasjon.

Victor trekker frem hvordan samarbeid med andre bidrar til refleksjon. Variasjonen gir mulighet for å *tenke omkring* og diskutere: «[...] det var variasjon hele tiden, også er vi jo også en del på grupper da. Vi får snakket om hvordan de andre ser på og oppfatter teksten også, og da blir det mange forskjellige tanker og ganske mye sånne, refleksjoner da vi snakket



sammen». Senere i intervjuet blir elevene spurt om hvilke faktorer i undervisningen som bidro mest til at de lærte noe, og Victor forklarer videre:

171. **Victor:** Det er kanskje det at vi, snakket om det, hva vi tror vi det er, hva tenker du og dere om det i gruppa, også fikk vi på en måte informasjon om det, og så reflekterte vi igjen, kanskje, og så begynte jeg å skrive litt. Liksom vi reflekterte mye selv, og i grupper, og da hadde vi mange sanne innspill og presentasjoner husker jeg. Og så skrev vi jo mange småoppgaver.

Han forklarer hvordan muntlighet i grupper hjelper han i gang med å skrive fordi det gir tilgang på flere perspektiver som kan bidra til en mer nyansert forståelse. Han trekker også frem muntlige presentasjoner og mange deloppgaver underveis. Oliver peker også hvordan samarbeid støtter læringen: «Vi syntes jo at det var et vanskelig tema da, så jobbe i grupper gjorde vi mye av, og det gjorde det enklere». Liam forklarer videre hvordan gruppearbeidet gir en faglig fordel med at det er «[...] viktig å få andre sine synsvinkler slik at man ikke bare har sin egen». Elevene kopler varierte arbeidsmåter til samarbeid og hvordan dette gir mulighet for refleksjon, og også hvordan dette bidrar til å komme i gang med skriveoppgaver.

Ida trekker frem variasjonen av muntlig, men også skriftlig arbeid. Hun mener at en variasjon i arbeidsmåter spiller en stor rolle, da hun forklarer at det gir flere muligheter for å vise mestring: «[...] det er kanskje noen som er bedre i muntlig enn skriftlig, så det var også bra med den variasjonen. Da fikk man frem på en måte, egenskaper på flere måter». Oliver forklarer hvordan varierte måter å arbeide på fungerer som en tilpasning: «Det ble lagt opp på forskjellige måter. Så hvis man er flink til å tolke via for eksempel bildetekster og andre kanskje ikke er det, så finnes det andre måter å tolke teksten på». Variasjonen gir muligheter for å tolke og forstå den litterære teksten på flere måter. Elevene trekker her frem forskjellige tilnærminger, og at det gir flere muligheter for tolkning.

Hvordan variasjon i tilnærminger til teksten støttet læringen kommer flere ganger til uttrykk hos elevene i intervjutekstene. Noen deloppgaver blir beskrevet som faglige, imens andre er mer personlige. Liam ytrer «Ja, det starta vel først med erfaring eller noe». Ida forklarer hvordan elevene bruker *seg selv* inn i arbeidsoppgaver:

78. **Ida:** «Det var veldig mange oppgaver, som først handlet om oss selv, og så om han, så man kunne liksom sammenligne, eller liksom prøve å se en sammenheng da mellom første oppgaven og andre oppgaven på en måte. Det liksom handlet først om deg selv og så han».

Ida identifiserer hvordan elevene bruker personlige oppgaver i starten som en inngang for å forstå, og hvordan den erfaringen ble utgangspunktet for videre faglig arbeid. Nora beskriver en faglig oppgavetype: «Vi må rett og slett gå inn og lese og tolke hvordan han er sammen med de forskjellige andre karakterene, og hvorfor han er slik». Elevene gir et bilde av at variasjonen av oppgavetyper gir støtte til å komme inn i- og forstå den litterære teksten. Dette tolker jeg som at elevene trekker frem hvordan forskjellige oppgavetyper legger til rette for å tilnærme seg den litterære teksten, fordi «det starta vel med noe erfaring», og alle har erfaringer knyttet til *seg selv* som de kan begynne med.

Victor peker ut varierte arbeidsmåter som en årsak til at han kan huske så mye: «[...] vi hadde forskjellige oppgaver med forskjellige ting på en måte. Ja, der man må finne ut da, ja, vi brukte forskjellige metoder på det da, og det setter seg ganske hardt». Det kan virke som å finne ut av noe på varierte måter påvirker hvor «hardt» Peer Gynt setter seg i hukommelsen, som kan være en betegnelse på en sterk erindring. Victor sier at han kan mer om Peer Gynt enn andre karakterer: «[...] for jeg husker ikke så mange andre tekster vi har lest, men Peer Gynt husker jeg. Det setter seg liksom, det kommer jeg ikke til å glemme, tror jeg». Liv forklarer dette litt annerledes. Hun husker mest om Peer Gynt, men legger til «[...] siden vi snakker om Peer Gynt. Hennes erindring av Peer Gynt i intervjuet trenger altså ikke å bety at hun i mindre grad husker andre litterære verk hun har jobbet med.

#### 4.2.2 Prosess

Elevene i begge grupper beskriver at det ble lagt vekt på prosess i organiseringen av prosjektet. Prosessen blir beskrevet som en trinnvis framdrift. Ida forklarer dette som at elevene får mulighet til å bygge opp kunnskap: «[...] det er viktig med spørsmål som handler om en selv slik at vi kan relatere til noe vi kjenner til selv fra før, på en måte. Det å få henge det på noe man allerede vet, og da føler jeg at vi husker det bedre.» Hun kopler det å kunne henge ny informasjon på noe elevene kan fra før påvirker i hvor stor grad læringen setter seg i hukommelsen. Liam trekker frem stegvis dialog som støttet læringen: «Vi skrev så mye underveis, og fikk mange tilbakemeldinger og sånt om hva vi måtte forbedre og sånt», og Oliver fyller ut med at «Da blir det lettere å jobbe også». Underveisvurdering blir forklart som en støtte til elevenes utvikling. Slik blir det enklere å jobbe.

Elevene får spørsmål om hva arbeidet på skolen hadde å si for teaterbesøket de var på. Oliver kopler da betydningen av å arbeide i prosess til forståelse:

136.**Oliver:** Forståelse. Litt av det vi jobba med underveis, fordi det tok tid før vi kom på teateret. Vi jobba jo steg for steg akkurat som i en stige da, så liksom, og liksom, kunne huske tilbake, akkurat, ja, og så, akkurat det var veldig spennende. Kult faktisk.

Oliver fremstiller eksplisitt det å arbeide i prosess som en stige, trinn for trinn, og han kopler dette til at teaterbesøket var både spennende og kult. Det kan virke som om elevene jobbet mot et mål om å få komme på teateret og forstå det de opplever der, og at den opplevelsen var god. Oliver uttrykker at Peer Gynt gir mening utenfor klasserommet da elevene er på teater. «Å huske tilbake» kan tolkes som at gjenkjennelse gir mening. Dette sammenfaller med da Victor i den andre intervjugruppen beskriver hvordan opplevelsen på teateret får en merverdi fordi elevene *er* «satt inn i» hva som skjer: «Hadde vi ikke lært så mye på forhånd så ville det liksom bare vært et teater.». Det at elevene var satt inn i hva som skjedde på forhånd førte til at å besøke teateret ble en opplevelse som ga mening.

I tematiseringen av *vekt på prosess* så trekker elevene frem at det fører til en nedtonet følelse av å bli vurdert. Dette kommer blant annet til uttrykk da elevene skal peke på hvilke faktorer som førte til at de kunne lære så mye:

184.**Ida:** [...] Og så føler jeg at det ikke var så veldig mye fokus på karakter i prosjektet eller i arbeidet med fordypningsoppgaven. Jeg tenkte aldri på hvilken karakter jeg kom til å få, fordi jeg var inni prosessen på en måte. Den var så lang. Jeg tenkte ikke på karakterene i det hele tatt, og det gjorde jeg kanskje synes det var litt morsommere også. Du slapper av litt mer med det du faktisk skal gjøre.  
185.**Liv:** Det senker presset mer ja.

Det har tidligere blitt påpekt hvordan det å jobbe i prosess støtter læringen på forskjellige måter, og her trekker Ida og Liv frem hvordan de opplevde å være *inni* arbeidsprosessen. Arbeidet blir oppfattet som lystbetont fordi elevene ikke hadde fokus på karakterer. Prosessen beskrives som lang, men var ikke preget av stress. På spørsmål om dette hadde noe å gjøre med fokus på innholdet så blir sammenhengen forklart:

186.**Stine:** Så det ble mer fokus på innholdet, hva du skulle gjøre og selve innholdet, ja å være i det enn å prestere?  
187.**Ida:** Ja, istedenfor å pugge, som du likevel glemmer dagen etterpå på en måte.

Betydningen av å jobbe i prosess og at den blir vektlagt fører til mindre karakterpress og kan derfor luke ut element i opplæringen som oppleves negativt. Ida trekker inn *å pugge* som en

kontrast til å ha fokus på innholdet, og være inne i arbeidsprosessen, fordi det å pugge blir koplet til stresset rundt det å måtte prestere. Pugging fremstår meningsløst, fordi det likevel blir glemt dagen etterpå. Dette kan vise et eksempel på at å være inni en arbeidsprosess muliggjør at fokus på pugging og prestasjon uteblir, noe som kan bidra til at arbeidet oppleves mer meningsfullt.

### 4.2.3 Tid

Tidligere i analysen er det kommet frem hvordan organisatoriske faktorer som variasjon og prosess har støttet læringen. I denne sammenhengen trekker Victor inn bruken av tid:

59.**Victor:** Det kommer mye an på da, hvis man er interessert i oppgaven, så føler jeg at det kommer til å sitte mer, og kanskje man lærer noe, hvis jeg er ikke interessert i oppgaven da, setter det seg kanskje ikke, eller at man tenker ikke mye på det. For meg da så brukte vi tid, og jeg fikk satt meg ordentlig inn i oppgaven, eller teksten da, og da kan det funke utenfor klasserommet også.

Bruk av tid er et tema som går igjen i begge grupper, og her forklarer Victor at tiden er viktig for at han får satt seg skikkelig inn i hva han skal gjøre. På spørsmål om hva som skiller Peer Gynt fra annen undervisning så sier Nora: «Vi jobbet med det lenge, også hadde vi varierte, altså vi varierte det vi gjorde da, og så var vi på teater og sånn». Da hun peker på tid så trekker hun også inn hva tiden rommet; elevene arbeidet variert og de var på teater. Liam fyller ut Nora sitt innlegg med å poengtere hvor lang tid det faktisk var snakk om: «Vi jobbet jo veldig lenge, og på prøveeksamen hadde vi også om det, følte nesten at det var utover hele året». Ida i den andre gruppen peker også på bruk av tid som kjennetegnende for prosjektet da hun sier at «Det varte i mye lenger tid enn de andre oppleggene vi har hatt i alle fall, ja, så det skilte seg ut på den måten». Flere elever har tidligere nevnt at arbeidet var kjedelig i første, og får oppfølgingsspørsmål om det ikke var kjedelig å arbeide med Peer Gynt så lenge. De bekrefter at det var det i første, men at dette endret seg:

95.**Victor:** Det var jo det, vi hadde jo ulike oppgaver, sånn at man på en måte fikk nye synspunkter på teksten og personene i teksten, ja, om Peer Gynt også da, så ble det slik at vi etter hvert forsto teksten, da følte jeg, at å forstå mer førte til at man fikk mer motivasjon kanskje, og det ble da litt gøy likevel.

96.**Stine:** Det du sier nå er veldig spennende.

97.**Liv:** Jeg følte at man hele tiden oppdaget nye ting, altså forskjellige ting, og da ser man jo nye sider av Peer da, nye sider av det som skjer. Det er så mange virkemidler med også, og jeg tror det hjalp litt at vi brukte tegneserien, fordi da så får man liksom bildene i tillegg, i stedet for bare ren tekst. Det tror jeg hadde blitt litt tungt, så ja.

Victor og Liv ytrer at de oppdager «nye ting», og derfor kunne de arbeide med verket over lang tid uten at det blir kjedelig. Å lese den illustrerte av Peer Gynt gjør det enklere å komme

inn i teksten da arbeidet er mindre tungt. Victor beskriver emosjonelle positive endringer da han etter hvert forstår mer i den litterære teksten. Dette koples sammen med at tiden gir mulighet læring fordi elevene har *tid* til å oppdage og følge interessen som oppstår for å lære mer, noe som også Liam og Oliver også uttrykker:

104.**Liam:** Hadde vi hatt kort tid så hadde vi kanskje ikke lært så mye, fordi jeg husker at i starten så var det bare kjempekjedelig. Jo, lengre vi hadde om det, jo mer interessant ble det.

105.**Oliver:** Det handlet jo ikke bare om hvem Peer Gynt var. Det handlet jo om å lære forskjellige metoder og måter å jobbe på, for eksempel da. Det å lære mye, mye da, og ikke bare en ting.

106.**Stine:** Skjønnte dere dette hele tiden, eller mer underveis?

107.**Oliver:** Tror nok det var mer underveis, fordi på starten var det bare dritkjedelig, bare dritt, kan vi bytte tema liksom.

Bruk av tid gjør at elevene etter hvert forstår omfanget av hva de lærer. Oliver beskriver Peer Gynt – prosjektet som komplekst. Arbeidet går fra å være kjedelig til å bli interessant, noe nytt oppdages, og det gjør arbeidet mer spennende. Oliver uttrykker en bevissthet rundt det å skulle lære *mye*; det innebefattet å bruke forskjellige metoder. Mønsteret som viser seg rundt bruk av tid kan vise et bilde av at å holde på med Peer Gynt lenge nok gjør at variasjon i metoder og måter å jobbe på gir mening, fordi elevene får tid til å oppdage og bli bevisste på egen læring.

Nora refererer til egen fordypningsoppgave og forteller hvordan hun etter hvert endrer synet på Peer Gynt:

115.**Nora:** Og så Peer Gynt er så spesiell fordi han har så mange roller, og så er det interessant å se hvilke roller han hadde og hvordan han tilpasset seg og hvordan han utviklet seg og sånn, at vi brukte tid på å forstå det.. Mm. På starten tenkte vi jo bare at han var en veldig spesiell mann, helt til man forsto hvordan han var og hvem han var. I starten, hvor han var på jakt eller noe, så hørtes det bare helt rart ut.

Opplevelsen av å utforske en karakter beskrives som nye oppdagelser av hvem karakteren er. Antakelsen om hvordan Peer Gynt *er* endres i takt med at han hele tiden spiller nye roller. Nora forklarer at denne endringen gjør arbeidet mer interessant. Dette fører til en oppdagelse av at Peer Gynt kan overføres til andre kontekster: «Vi så jo hva, og hvordan man kunne sammenlikne Peer Gynt med mange andre tekster, at det ikke bare var innenfor det temaet, men at vi kunne knytte det til mange andre tekster og sånt og». Liam forklarer hvordan elevene etter hvert forsto at arbeidet med Peer Gynt hadde en utstrekning utover seg selv, og slik forklarer han oppdagelsen av sammenhenger mellom temaer i norskfaget.

Elevene forklarer at tidsbruken muliggjør å finne sin egen rolle i fagfellesskapet, fordi et mulighetsrom for alle slags mulige svar åpner seg:

202.**Nora:** Vi følte at vi hadde noe å bidra med

203.**Oliver:** Ja

204.**Liam:** Mm, enig

205.**Oliver:** Vi åpnet oss mer til å prate og samarbeide og liksom fortelle hverandre hva vi forsto om mente etter hvert. I første, da var man mer sjenerte, hvis jeg kan kalle det sjenerte, i første var mange redde for hva man skulle si, for å gjøre oppgaven feil, eller om man hadde feil forståelse, litt sånn, ja, og etter hvert så ble vi ikke redde for å gjøre feil.

206.**Stine:** Å ja, det du sier der er interessant. Hvorfor utviklet det seg slik, tenker dere?

207.**Nora:** Fordi alle hadde forskjellige oppfatninger, og derfor var det ingen gale svar.

208.**Liam:** Vi ble på en måte mer trygge på vår egen rolle i prosjektet. Vi hadde vår egen rolle på en måte.

Elevene «finner sine roller» i praksisfellesskapet fordi de får noe å bidra med, fordi det åpner seg et rom for forskjellige løsninger da elevene oppdager at det ikke finnes et fasitsvar de skal forholde seg til. Dette gir muligheter for å delta, fordi de slipper å være redde for å gjøre feil. Liam forklarer at dette førte til at elevene ble mer trygge, noe som bidro til at de fant sin plass i det faglige fellesskapet. Elevene beskriver at denne endringen skjer i et tidsspenn; De sto litt utenfor og var mer usikre i første, og tiden ga mulighet for utforskning som førte til oppdagelser om at de hadde noe å bidra med. Det kan virke som om elevene slik fant frem til sine plasser *innenfor* praksisfellesskapet.

#### 4.2.4 Oppsummering av resultater: Hvordan opplever elevene organiseringen?

Det er kombinasjonen av variasjon, prosess og tid som blir trukket frem som avgjørende for at elevene kan skape mening og forståelse i den litterære teksten. Variasjon legger til rette for at elevene kan komme inn i en trinnvis arbeidsprosess der de får støtte og hjelp underveis. Tid spiller en viktig rolle i denne sammenhengen. Den gir mulighet for at elevene får satt seg skikkelig inn i hva de skal gjøre. Elevene tar først utgangspunkt i seg selv og sine erfaringer, og de bruker erfaringene videre for å sammenlikne, tolke og forstå Peer Gynt. Samtaler bidrar til utvikling av refleksjon, og dette hjelper elevene i gang med individuelt arbeid.

Den stegvise prosessen gir muligheter for at ny informasjon kan «henges» på det de kan fra før. Det blir enklere å lære, og de husker bedre det som læres. Å være *inni* prosessen gjør at fokuset på karakterer nedtones, og at arbeidet oppleves som mer meningsfullt. Prosjektet er kjedelig i første, men det blir mer interessant etter hvert. Oppfattelser om hvem Peer Gynt endres, og dette engasjerer. Elevene oppdager sammenhenger, og at det ikke finnes noe

fasitsvar. De blir derfor trygge på at de har noe å bidra med, og er ikke lenger er redde for å gjøre feil, noe som fører til at de finner sine roller i praksisfellesskapet.

## 4.3 Hvordan beskriver elevene det faglige utbyttet?

Faguttrykk, teksttyper, tolkning og refleksjon er temaer som beskriver innholdet i det faglige utbyttet. Hvordan det faglige utbyttet kommer frem i analysen vil i det følgende vise frem.

### 4.3.1 Faguttrykk og teksttyper

Flere elever forklarer at faguttrykk som forkunnskaper de hadde med seg inn i arbeidet med å forstå den litterære teksten. Nora forklarer hvilke faguttrykk de skulle bruke: «Vi hadde hatt om det tidligere. Vi visste jo veldig mye om det.». Oliver supplerer med å ytre «Man henter jo mye ut fra teksten også da». Dette kan fortelle at å bruke faguttrykk er et etablert språk som ligger til grunn for lesningen av Peer Gynt. Ida og Victor samtaler om bruken av faguttrykk:

83. **Ida:** Jo, vi hadde jo faktisk en del fagbegreper i forhold til sammensatt tekst, altså multimedial tekst. Jeg lærte faktisk dette begrepet da jeg jobbet med fordypningsoppgaven. Multimodal tekst.

84. **Victor:** Jeg tror vi brukte masse fagbegreper, husker ikke akkurat hvilke da, men husker jo at jeg må forklare og beskrive hvorfor noe er slik med å bruke fagbegreper, og så ble jeg bedre på det etter hvert da».

Ida peker ut faguttrykk koplet til multimodal tekst. Victor forteller at han ble bedre på å bruke faguttrykk etter hvert. Hvilke faguttrykk han benyttet kommer ikke tydelig frem, men han erindrer at han brukte dem: «I den andre oppgaven bruker du liksom fagbegrepene for å skrive om han, de du skal lære, du blir mer fokusert på det på en måte». Victor beskriver faguttrykk som et verktøy for å skrive om Peer Gynt.

Elevene forklarer hvordan forskjellige modaliteter gjorde det enklere å forstå den litterære teksten:

26. **Liam:** Vi leste bok da.., med bilde og tekst.

27. **Nora:** Ja, det husker jeg godt, en tegneserie, det stemmer.

28. **Oliver:** Tegneserie ja.

29. **Stine:** Mm, hva hadde det å si for dere at det var en tegneserie dere leste?

30. **Liam:** Det gjorde det lettere å forstå med alle bildene og det der, og det ble litt mindre å lese for å forstå. Det var litt lettere med bilder.

31. **Oliver:** Vi forsto lettere både fantasi og virkelighet. Vi får jo bilder i hodet og.

32. **Nora:** Ja, det gjorde det lettere å forstå hva man leser også.

Kombinasjonen med skriftlig tekst og «alle bildene og det der» gjorde det enklere å tolke teksten. Å oppdage skillet mellom fantasi og virkelighet blir eksplisitt trukket frem. Liam trekker frem at den illustrerte utgaven gjør Peer Gynt mer tilgjengelig. Oliver supplerer med at han får jo bilder i hodet også, som kan fortelle at han lager sine egne bilder i hodet selv om han leser en illustrert utgave. Dette samsvarer med-, og utdypes av forklaringen til Liv på gul gruppe:

97.**Liv:** Jeg følte at man hele tiden oppdaget nye ting, altså forskjellige ting, og da ser man jo nye sider av Peer da, nye sider av det som skjer. Det er så mange virkemidler med også, og jeg tror det hjalp litt at vi brukte tegneserien, fordi da så man liksom bildene i tillegg, istedenfor bare en ren tekst. Det tror jeg hadde blitt litt tungt, så ja.

Liv trekker frem virkemidlene i den multimodale teksten, og hvordan bruk av disse støttet tolkningen, og det å hele tiden oppdage noe nytt. Nora forklarer at de også måtte reflektere rundt om den faglige forståelsen:

90.**Nora:** Mm, i oppgavene om meg selv der bruker vi ikke så mange fagbegreper.

91.**Stine:** Nei, fordi hva er viktigst å gjøre der?

92.**Nora:** Å bruke egne tanker og opplevelser vi har om kunnskapen om Peer Gynt på en måte.

Nora peker på hvordan forståelsen som er ervervet i prosjektet tas med videre og brukes inn i en ny situasjon. Victor i den andre gruppen forklarer også den samme oppgaven: «Den første er jo om deg selv da, og du bruker jo ikke like mange nye fagbegreper om deg selv, men i den andre, da bruker det du kan fra før». Ida supplerer videre Victor med at «Nå er jo denne oppgaven også en argumenterende tekst også da, der vi skal overbevise om hvorfor Peer er en opprører, så da må vi jo bruke det vi har lært i faget, skrive argumenterende, og da er det tydelig at vi må bruke begreper». Elevene forklarer det faglige læringsutbyttet som språk de knytter til- og bruker videre inn i forskjellige oppgavetyper.

Ida poengterer eksplisitt det faglige utbyttet: «I den der refleksjons- eller drøftedelen, så følte jeg jo at det var liksom første ordentlig oppgaven hvor vi liksom ordentlig drøfta og reflekterte, og det er jo veldig relevant for oppgaver vi har nå i hvert fall. Jeg føler vi fikk en ganske god start på den fronten», og Nora supplerer:

214.**Nora:** På videregående må vi jobbe veldig mye med noe for å forstå det.

Elevene beskriver en bred tilnærming til tekstforståelse, utvikling av fagspråk, og beskriver det faglige utbyttet. De knytter forskjellige teksttyper til bruk av forskjellige faguttrykk, og beskriver de faguttrykk som forkunnskaper de bygger videre på.



### 4.3.2 Tolkning og refleksjon

Samtaler om tolkning og refleksjon utgjør en vesentlig del av intervjuene, og hvordan elevene utviklet evnen til å tolke. Liam husker en strategi elevene arbeidet med da de utforsket og tolket frem temaer:

71.**Liam:** Husker løken, om det å finne indre og ytre tema. Ytterst er det som er tydeligst og så går vi lengre og lengre inn i det og finner det innerste temaet.

Det kan virke som om elevene har mye de vil ytre i denne sammenhengen. Temaer som samtales om og forklares uten noen form for stimulert for respons i intervjuet er identitet; det å være en opprører; om å ha idealer; samt å dra mellom virkelighet og fantasi. «Det første jeg kommer på identitet. Det satte seg hos meg i hvert fall», sier Ida. Liv følger på med at hun: «[...] er på reisen for å finne seg selv da, ja, klarer å være seg selv. Jeg husker veldig godt den der, at han gikk utenom alle, liksom problemer i livet sitt, gikk utenom alle problemene i livet sitt da, at han ikke liksom gikk rett på, ja, turte det». Liv trekker frem at det handler om å tørre å møte problemene sine. Tolkningene samsvarer med hva gruppen i det andre intervjuet kommer opp med, men de snakker om det å gå utenom problemene på en annen måte:

63.**Stine:** Hva handler egentlig Peer Gynt om hvis dere skal prøve å si noe om det?

64.**Nora:** En mann som på en måte har mistet seg selv litt.

65.**Stine:** Ja?

66.**Liam:** Ja, og en mann som gjør hva han vil, og får møte konsekvensene til slutt.

67.**Oliver:** En mann som lever mest i en fantasiverden.

68.**Stine:** Mm, en fantasiverden og det å miste seg selv?

69.**Nora:** Mm ja, når han mister seg selv så forsvinner han til fantasiverden. Det er det han vil at livet skal være på en måte.

Identitetstemaet kommer til uttrykk i begge intervjugrupper, men på litt forskjellige måter; Peer Gynt tørr ikke å møte utfordringene, og går derfor utenom dem. Peer Gynt er altså redd, versus; han forsvinner inn i en fantasiverden fordi der er slik han vil ha det. Peer Gynt er fortapt. I sammenhengen med å gå utenom problemene nevner Ida: «Jeg husker en av de første oppgavene. Den jobbet vi mye med. Det tror jeg var opprører, at han var en opprører». Videre så kommer det frem at Peer Gynt er en egoist:

72.**Stine:** Mm. Hvordan starter historien om Peer Gynt egentlig?

73.**Oliver:** Starter med, jo, sammen med moren. Han er på jakt, eller, ja, må få med seg mat hjem. Det var liksom det eneste han kunne gjøre for familien, men, ja.

74.**Stine:** Hvordan er forholdet til moren og han?

75.**Liam:** Han satte moren sin på taket eller no.

76.**Nora:** Han er en egoist.

Elevene har tydelige meninger om tematikk knyttet til Peer Gynt i starten av intervjuene. Tolkningene kan fremstå mer omfattende og kan gå mer i dybden etter hvert som praten går. Dialoger i intervjueteksten kan fremstå som litterære samtaler. For eksempel så trekker Liam inn knappestøperen uten å huske helt denne scenen: «[...] En person som kom inn med en sånn greie eller noe, jeg husker ikke?». Oliver hjelper til med å forklare: «Han skulle ta liksom sjela eller kroppen hans, men han var ikke klar for å dø. Elevene forklarer videre at karakteren er ensom:

186.**Oliver:** Han kan drømme seg bort, når han er ensom, og derfor lever han ikke i virkeligheten, eller forholder seg til den.

187.**Nora:** Han bygger seg opp en ny topp etter bunnen ...

188.**Nora:** Det er derfor vi får så forskjellige inntrykk av han. Jeg har i hvert fall skrevet: «Det er vanskelig å konkludere med hvem han er, fordi han forandret seg jo, han spilte så mange roller».

En dyp forståelse av konsekvenser av å være ensom kommer frem i dialogen. Han bygger seg hele tiden en ny topp etter bunnen, og dette gjør at han spiller så mange roller. Liv på gul gruppe reflekterer: «Tenker jo om identitet, og selvbildet, og selvfølelse og sånn, at man lærer litt gjennom feilene til Peer da, på en måte. Men at, selvfølgelig er det lov til å feile, men at man tørr å, liksom ja, at man tørr å være seg selv, og ikke lyve, slik som han gjør». Hun peker på at det handler om å ha mot nok, og at det er mulig å lære av feilene til Peer. Å samtale om Peer Gynt på denne måten blir enda mer tydelig i del tre av intervjuet da elevene refererer til en egenprodusert tekst.

Elevene refererer til en egenprodusert tekst om «Meg selv og Peer» som de skrev i fordypningsoppgaven (se fordypningsoppgave i vedlegg E):

145.**Nora:** Vi forteller jo om hva vi har jobbet med, hvordan det liksom har påvirket hva vi tenker om Peer da i hvert fall. Det har i hvert fall jeg skrevet mye om da, hvordan synet på han endret seg sånn, og ja.

146.**Oliver:** Vi reflekterer om hvem Peer egentlig er, og hva han kanskje ønsker da, og oppgaven handler også om oss selv.

147.**Nora:** Ja.

148.**Liam:** Og jeg reflekterer om hvordan han kan sammenliknes og slik da.

148.**Oliver:** Vi liksom, som de sier, reflekterer konkret tilbake på hva er det Peer egentlig ønsker, hvem han er.

Elevene beskriver at de må tenke omkring arbeidsprosessen og hvordan den har påvirket dem. I tillegg så bruker de tolkningen de har utviklet til å reflektere om Peer Gynt og sammenlikner for å forstå seg selv. De viser dette med å trekke inn verdier og holdninger som utgangspunkt for sammenlikningen:

148. **Ida:** Nei, vi sammenligner Peer og selv på en måte da, og hvilken påvirkning denne arbeidsoppgaven hadde på oss da.

149. **Stine:** Hvordan klarer dere å sammenligne dere selv med Peer? Hvordan klarer dere det egentlig?

150. **Liv:** Ser på hvilke verdier og holdninger han har da, og sammenlikner med oss selv, men altså, vi vet jo ikke sikkert hvordan han er, men da kan jeg bare tolke det, også, liksom, drar vi det inn i forhold til hvordan vi ser på tingene også.

Det å stille spørsmål om verdier og holdninger i forståelsen av karakteren kan beskrive en tolkningskompetanse; Liv vet ikke sikkert hvordan Peer er, men da kan hun bare tolke det, ved å sammenlikne med verdier og holdninger i sin *virkelige* verden.

Egoisme er et tema som nevnes tidlig i intervjuet, men som også går igjen da elevene sammenlikner Peer med seg selv. Ida sammenlikner temaet med hvordan hun *ikke* er:

152. **Liv:** Jeg ser at jeg har skrevet om egoisme da

153. **Ida:** Ja, jeg også.

154. **Victor:** Mm

155. **Ida:** «En unnvikende og egoistisk mann uten forpliktelser», og så har jeg satt opp meg selv som en kontrast. Empatisk, og en som foretrekker å løse problemer. Men jeg finner jo likheter også i oppgaven.

Elevene trekker frem refleksjoner fra fordypningsoppgaven, og hvordan de handler om verdivalg. I dialogen gir Victor enda et eksempel på dette, og sterke meninger kommer til uttrykk:

157. **Victor:** Jeg fant egentlig ikke så mye, men jeg har skrevet at jeg ikke liker Peer så godt som karakter fordi han har dårlige egenskaper og uvaner. Han er egoistisk og bryr seg ikke om andre rundt seg. Jeg skriver også at dette er en egenskap jeg misliker sterkt, så, ja.

Nora forklarer nærheten til det litterære arbeidet: «Det var jo veldig personlig. Det var jo vår opplevelse av den. Det er jo, veldig få som har akkurat den opplevelsen og akkurat de samme tankene som vi har da, eller som jeg har. Jeg har jo skrevet den på min måte.». Nora beskriver det litterære arbeidet som noe unikt; teksten hun har produsert har hennes spesielle særpreg.

Dette kan forklare sterke meninger og engasjementet som kommer til uttrykk i rike beskrivelser i intervjuteksten. Liv bruker forståelsen til å reflektere rundt hvordan hun ønsker å se tilbake på det levde livet, og slik får læringsutbyttet en ny dimensjon:

163. **Liv:** Jeg skriver, eller i hvert fall, jeg tror jeg kommer til å være stolt over ansvaret jeg har tatt, som liksom en kontrast til han da, han angrer liksom på valgene da han innser valgene han har tatt, og kan liksom ikke stå for det da. Jeg tror da at jeg ikke kommer til å være sånn, og faktisk kanskje jeg tenker mer over valgene jeg kommer til å ta på grunn av at jeg kjenner Peer Gynt, tror jeg.

164. **Stine:** Mm. Ja, vi kan kanskje få inntrykk av at han angrer da han skjønner til slutt hvordan han har levd livet på feil måte?

165. **Victor:** Ja, og han får jo fremmedfølelse da han kommer tilbake. Han går der i den skogen mørke dystre i skogen og er helt alene, er bare for seg selv..

Victor tar utgangspunkt i refleksjonen til Liv og trekker en parallell til en konkret hendelse. Han viser til karakteren som går i den mørke skogen helt alene. Intervjuet skjer som tidligere påpekt i lang tid etter at elevene gjennomførte prosjektet. Victor viser ytterligere et eksempel på tolkningskompetanse da han billedlig trekker inn denne konkrete scenen og tematiserer fremmedfølelse i hjembygda som en konsekvens av å leve livet som en egoist; Peer Gynt ender opp alene og det er mørkt. Det faglige utbyttet kommer til uttrykk i å kunne tolke og reflektere, men ikke bare i form av å kunne forstå Peer Gynt, og vise en tolkningskompetanse, men også i form av å forstå «seg selv» den *virkeligheten* som elevene lever i bedre.

#### 4.3.3 Oppsummering av resultater: Hvordan beskrives det faglige utbyttet?

Faglig utbytte som tolkes frem er to former for kunnskap. Kunnskap om den litterære karakteren og kunnskap om hvordan man bør gå frem for å skape mening i litteratur. Det vil si at elevene utvikler en tolkningskompetanse i dybdearbeidet ved å bruke strategier for å skape mening i den litterære teksten. Elevene bruker forståelsen av hvordan Peer Gynt lever sitt liv til å reflektere om hvordan de vil leve sine egne liv. Slik får det faglige læringsutbyttet en ny dimensjon, da selve kunnskapen om Peer Gynt kan sies å være et faglig utbytte. Det kan virke som at elevene bruker og utvikler fagspråk imens de arbeider med et bredt utvalg av tekster i tilnærmingen til Peer Gynt. Den brede tilnærmingen har støttet utviklingen av faglig utbytte.

### 4.4 Hvilke tanker og meninger har elevene om den personlige opplevelsen med den litterære teksten?

Temaene relevans, kompleksitet, mestringsfølelse, og relasjon til norskfaget knyttes til hvilke tanker og meninger elevene har om den personlige opplevelsen med den litterære teksten. Jeg vil i det følgende vise hvordan dette kommer til uttrykk i den følgende analysen.

#### 4.4.1 Peer Gynt er relevant

På et spørsmål om fordypningsoppgaven så forklarer Oliver hvordan ungdommer kan kjenne seg igjen i den litterære teksten:

153. **Oliver:** Vi sammenlikner. Jeg kan jo kanskje ta noe fra teksten min da, hvor vi da liksom sammenlikner: «Hvordan kan ungdom kjenne seg igjen i Peer. Det er det at ungdom i dag kan kjenne igjen i Peer seg fordi de går gjennom mye dritt i livet». Blant annet. Man kan sammenlikne seg mye med Peer fordi han på en måte var en oppdikta person som kom litt til hvordan vi folk, vi mennesker er i dag da.

154.**Liam:** Jeg har også sammenliknet meg med han fordi jeg selv gjør ting innimellom, som gjør at jeg også er en opprører.

155.**Stine:** Mm. Ja?

156.**Liam:** Ja, men så innser vi til slutt at det er galt og vil gjøre det bra igjen. Han er gammel og det er for sent, men vi er unge, og bør bruke mulighetene til å gjøre det bra igjen.

Samtalen viser at elevene identifiserer seg med tematikken i Peer Gynt. På spørsmål om hvilke råd elevene vil gi til andre ungdommer basert på arbeidet med Peer Gynt, så sier Liam: «Peer har lært meg at det er ikke noe galt å gjøre feil så lenge man rydder opp etter seg». Sitatene forteller hvordan den litterære teksten oppleves livsrelevant.

I det intervjuene er i ferd med å avsluttes så er det nettopp denne relevansen elevene ønsker å snakke mer om. Liv sier: «Men kanskje liksom at Peer Gynt kan skape en forståelse for andre og oss selv, og at vi liksom senker forventningene våre litt da. At man kan være seg selv uten å tenke at det er så farlig». Da Liv snakker om «forståelse for andre» så kan dette tolkes som at hun refererer til *andre* enn henne i det fellesskapet hun lever i, og hun fortsetter med å forklare at dette kan føre til «at vi liksom senker forventningene våre litt da. At man kan være seg selv uten å tenke at det er så farlig». Det kan virke som arbeidet med å undersøke Peer Gynts livsløp, gir reaksjoner som fører frem tanker om å senke forventningene; å være litt mer raus med både seg selv og med andre. Den andre intervjugruppen forklarer også opplevelsen av identifikasjon:

219.**Nora:** Kanskje at, synet på Peer endret seg veldig. I løpet av perioden endret synet mitt på hvem han var seg veldig. Først så likte jeg han ikke i det hele tatt, han var bare egoistisk og såret folk, men at jeg faktisk begynte å like han på slutten, da han begynte å vise en mykere side av han og sånt.

220.**Liam:** Han endrer seg med hver person som han møter, og derfor endret synet vi har på han hele tiden også.

221.**Nora:** Ja, det gjorde det mer interessant.

222.**Liam:** Og da kunne vi sammenlikne med oss selv også, fordi vi endrer oss jo etter hvem vi er sammen med vi også, foreldre og venner og sånt, vi endrer oss hele tiden.

Nora forklarer hvordan karakteren først fremstår som fjern, men etter hvert finner elevene likheter, og isteden for å kun være kritiske til en fjern karakter så kan de sympatisere med karakterens svakheter, fordi de kan identifisere seg med dem.

Ida vil gjerne lese opp et langt sitat fra fordypningsoppgaven sin. Sitatet illustrerer og sammenfatter tendenser i elevyttringene som er tidligere er løftet frem i analysen:

160.**Ida:** Dette er ganske mange linjer da. Jeg ble ganske stolt over det. Jeg skrev i overskriften på denne oppgaven, at den siste oppgaven var mannen med livet som en smaksprøve. Ja, da skal jeg lese sitatet da: «Hensikten med en smaksprøve er å finne ut om maten, nei, ja, om maten du tester er noe for deg, og Peers liv er som en smaksprøve for å finne ut om livet som en eventyrlysten unnvikende egoistisk person er noe for deg. Problemet med et slikt liv er at man bare har et liv, en sjanse. Peer oppdager at det livet han valgte å leve ikke er noe for han for sent. Det positive med smaksprøve-livet er at det er diktet opp og skrevet ned. Det er en smaksprøve for alle. Jeg har smakt på livet hans i denne lange arbeidsprosessen og i dramaet. Nå kan jeg bare spytte det ut og smake på et annet».

Ida setter billedlig ord på hvordan elevene får livsrelevant erfaring fra arbeidet med Peer Gynt. Siden elevene bruker egne erfaringer inn i sammenlikningene med karakteren så har alle sin unike tolkning. Dette fører til nyanserte refleksjoner som bærer preg av reaksjoner i form av å identifisere seg i form av å korrigere og navigere egen livsførsel. Slik kommer en dyp forståelse av Peer Gynt til uttrykk. Det er en bred enighet om at Peer Gynt er livsrelevant kunnskap å ha med inn i det *virkelige* livet som begrunner følelsen av relevans.

#### 4.4.2 Kompleks tekst

Elevene får spørsmål om de synes at Peer Gynt var en *for* krevende tekst å arbeide med:

111.**Ida:** Det må jo være en så vanskelig tekst at man kan ta forskjellige temaer og oppgaver ut av den da på en måte, man kan skrive så mye om den teksten, men ja, men det går sikkert at med en enklere tekst også.

112.**Victor:** Men hvis man får en for lett og enkel tekst, så vil man ikke få satt seg inn like mye i teksten da, fordi jeg ville ikke brukt like lang tid på den heller, og det ville ikke betyde like mye da. Du måtte liksom sette deg godt inn teksten for å klare skrive oppgavene godt egentlig, du vil ikke komme ordentlig inn i den og sånn hvis det var en enklere tekst.

Victor forsterker Ida sitt innspill da han poengterer at teksten ikke kan være for enkel fordi det ikke ville være like mye materiale å utforske. Imidlertid kopler han meningen til bruk av tid, noe han tidligere i analysen har trukket frem som en forutsetning for å lære fordi det gir mulighet for å sette seg inn i det han skal gjøre. Liv løfter opp betydningen av kompleksitet, men mener ikke teksten var for krevende. Hun forklarer også tidsbruken som årsak for at hun oppfatter det slik:

114.**Liv:** Men jeg synes ikke det var for krevende egentlig, det er jo en grunn til at vi brukte så mye tid på det, ja, for det er liksom mye å ta tak i, men jeg synes også det er bra at vi hadde Peer Gynt, for det er så mange, liksom forskjellige måter man kan tolke det på. Da særlig litt individuelt også, du legger liksom vekt på det du kjenner deg litt igjen i.

Liv betegner fortolkningsmuligheter som vesentlig. Det er mye å kjenne seg igjen i og det skaper rom for å tolke. Liv fortsetter «Det er jo den tiden man skal tilhøre et miljø og finne seg selv da, og er kanskje litt usikker», og Ida følger opp med «Og man er kanskje litt opprørsk også». Den andre gruppen anerkjenner også kompleksiteten som hvorfor det er mye

rom for å tolke, men skyter inn lik Ida at teksten ikke ble oppfattet som så krevende i løpet av arbeidsprosessen:

209. **Stine:** Bør lærere bruke tid på Peer Gynt på ungdomsskolen, og eventuelt hvorfor det?

210. **Nora:** Peer Gynt passer fordi det er så mye med den teksten. Det er så mye å forstå, men vi tenkte nok ikke at den var vanskelig da.

211. **Liam:** Og samtidig gjør det deg også klar til videregående fordi det er en så stor tekst og et stort prosjekt. Vi bør nok jobbe med større tekster og lengre prosjekter på ungdomsskolen.

212. **Oliver:** Det er en sterk og stor oppgave, eller tekst da. Og liksom, du går gjennom masse forskjellig som har mye nytte videre i livet, og ikke minst videre på skolen da. Jeg vil jo si at ja, det er mye og hente, og derfor mye positivt med å jobbe med den.

Det er en bred enighet i at det å utforske Peer Gynt er livsrelevant, og Peer Gynt – prosjektet var omfattende og den type arbeid er relevant faglig erfaring elevene trenger til videre utdanning. Det kan virke som om det å bli utsatt for en kompleks tekst og et omfangsrikt tekstarbeid er noe elevene betegner som fordelaktig på ungdomsskolen.

#### 4.4.3 Mestringsfølelse - «hjemmebane»

Elevene gir i intervjuene inntrykk av å sitte igjen med en følelse av mestring og et engasjement selv om det er lenge siden de arbeidet med Peer Gynt. På spørsmål om elevene har lagt merke til Peer Gynt andre steder i samfunnet enn teateret på 10.trinn så deler Oliver en emosjonell hendelse:

143. **Oliver:** Har jo hørt Peer Gynt ofte, men aldri liksom, ja, første året på videregående da vi hadde litt mer teori så hørte jeg Peer Gynt ble nevnt, og liksom, da gikk det en bjelle i hodet, dette her kan jeg, dette er liksom hjemmebane, men vi kom aldri til å komme i gang med noe, det ble aldri noen oppgaver eller noe. Men det ble bare nevnt, de andre i klassen skjønnte ingenting, imens jeg følte mestring med en gang.

Oliver beskriver følelsen av mestring med å beskrive Peer Gynt som «hjemmebane». Dette kommer også til uttrykk i den andre intervjugruppen, men på en litt annen måte:

130. **Ida:** Jeg husker i norsktimen, læreren nevnte Peer Gynt en gang, og da kjente jeg liksom, at det er Peer Gynt, han kjenner jeg jo. Jeg kjente det igjen og fikk mange flere følelser for det navnet enn de andre navnene som dukker opp. Det er egentlig veldig rart. Jeg husker det faktisk godt. Den følelsen.

131. **Stine:** Ja, for hva slags følelse var det, tenker du?

132. **Ida:** Litt sånn, oh shit, dette kan jeg, også håpet jeg på at vi skulle ha om det.

133. **Stine:** Og hvorfor håpet du på det?

134. **Ida:** Fordi da har jeg på en måte allerede vært innom det, og ja, jeg kan kanskje litt mer enn andre, og jeg har på en måte min egen, min egen tolkning da på en måte, eier det litt selv.

135. **Stine:** Hvor var du i løpet på videregående når dette skjedde?

136. **Ida:** Jeg tror det var i starten på 2.klasse.

Ida forklarer eksplisitt en bevissthet om eierskap til sin tolkning av Peer Gynt. Hun har, slik som ytringen til Oliver også kan tolkes, tro på egen læring da hun ønsker å overføre

kunnskapen om Peer Gynt til nye situasjoner. Mestringsfølelsen kommer også til uttrykk underveis i intervjueteksten da elevene leser i fordypningsoppgaven som de skrev på 10.trinn:

142. **Stine:** Ja, hvordan føles det å sitte å bla i den nå liksom etter så lang tid?

143. **Ida:** Jeg merker faktisk at det er litt sånn sterke følelser som dukker opp. Jeg blir litt sånn, veldig sånn glad på mine egne vegne, at jeg er faktisk har skrevet noe slikt i 10. klasse.

144. **Liv:** Blir litt stolt.

145. **Ida:** Ja, blir stolt.

146. **Liv:** Det var jo egentlig veldig personlig da. Det var veldig mye som var relatert til en selv, ikke bare Peer liksom.

Liv og Ida blir berørt av å lese i fordypningsoppgaven, ikke bare fordi innholdet handler om Peer, men om dem selv også. Ida uttrykker også å bli berørt i etterkant av å ha lest opp et sitat fra fordypningsoppgaven.

161. **Stine:** Du bruker språklige virkemidler gjennom hele forklaringen din. Du behersker å bruke avanserte fagbegreper aktivt inn i egne måter å skrive. Blir du litt rørt, Ida?

162. **Ida:** Ja, jeg blir litt rørt (ler). Tenk at jeg kunne sammenligne på den måten.

Det å være rørt og det å være stolt assosieres med det å ha gjort noe betydningsfullt og bra. Mestringsfølelsen hos elevene kommer til uttrykk som en *varig* følelse, både i kontakt med egen fordypningsoppgave i prosjektet, men også i intervjusamtalene lengre tid etter at elevene gikk ut av ungdomskolen. På tross av forskjellig rom og tid så gir Peer Gynt fortsatt en mestringsfølelse som elevene uttrykker at de *eier*.

#### 4.4.4 Endret relasjonen til faget

Hvordan elevene uttrykker temaene relevans, kompleks tekst, og mestringsfølelse er i tidligere delkapitler belyst. I denne siste delen av analysen vil jeg forsøke å vise frem hvordan alle de nevnte temaene teller inn mot hvordan noen av elevene uttrykker at relasjonen til faget ble endret i løpet av prosjektet, og hva motsetninger jeg finner om dette temaet i tekstmaterialet kan bety. I det elevene fikk spørsmål om det bør brukes tid på Peer Gynt på ungdomsskolen så maler Ida ut et bilde som forteller om utvikling av faglig utbytte, og hvordan det bidrar til å endre forholdet til norskfaget:

179. **Ida:** Jo, vi ser jo hvor reflekterte vi selv ble som 10. klassinger, og hvordan vi utviklet oss faglig, på en måte. Vi kan jo få et annet perspektiv på norskfaget da, at det blant annet handler om deg selv også, på en måte, og videre i livet.

180. **Liv:** Jeg føler vi utviklet oss veldig faglig fordi vi lærte jo liksom om sånne sjangere og hvordan vi skulle skrive forskjellige tekster og sånn. Så vi utviklet oss faglig samtidig som vi liksom lærte mye om oss selv da, og liksom fant litt ut av hvilke holdninger og verdier og sånn, vi har, liksom.

181. **Ida:** Enig

182. **Victor:** Mm



Liv supplerer Ida med at de utviklet seg faglig på samme tid som de lærte om seg selv og livet. Det bekreftende småordet Victor bruker kan tolkes som om han er enig, eller/og ikke ønsker å tilføye noe. Liv avkrefter imidlertid at arbeidet med Peer Gynt endret relasjonen til norskfaget:

177.**Liv:** Nei, men jeg har jo alltid likt norskfaget egentlig, så jeg likte faget i hvert fall ikke dårligere etterpå, men jeg sitter igjen med en følelse av at det var en fin prosess, selv om jeg har skrevet at det var litt tungt. Så jeg tror det hjalp med å liksom, jeg vet ikke, med tankegangen min om å tenke at norsk faktisk er ganske gøy.

Liv begrunner at relasjonen til norskfaget ikke endret seg noe vesentlig fordi hun i utgangspunktet har en god relasjon til norskfaget. I foregående dialog så er det vist frem at Ida på samme gruppe mener at litteraturarbeidet ga et litt nytt perspektiv på norskfaget, fordi faget nå handlet mer om dem selv, da den andre gruppen får samme oppfølgingsspørsmål, så uttrykkes endringen enstemmig og eksplisitt:

108.**Stine:** Vil dere si at arbeidet med Peer Gynt påvirket relasjonen til norskfaget?

109.**Oliver:** [Ja]

110.**Liam:** [Ja]

111.**Nora:** [Ja]

(Deltakerne svarer kontant).

Deltakerne svarer ja i overlappende tale, og med fremhevet sterk stemme og med ekstra trykk på ord (ref. transkripsjonsnøkler i 3.3.5.1). Jeg tolker dette som at elevene ytrer en sterk mening, og at dette er en sterk opplevelse i gruppen. Det blir videre stilt oppfølgingsspørsmål, og selv om sitat nr.115 og nr. 120 er benyttet tidligere i analysen, så viser jeg her frem hele dialogen:

112.**Stine:** Oi, det svaret kom kontant. Hvorfor det? Jeg tolker det som at relasjonen til norskfaget endret seg til det bedre?

113.**Oliver, Nora og Liam:** [Mm, ja]. (I kor, vanskelig å skille hvem som uttaler hva, men bekrefter tydelig enstemmig).

114.**Liam:** Tenker i starten at da vi startet med nytt tema at det ikke var så gøy, eller at det kommer til å være kjedelig og sånt, men jo lengre man går inn i det, jo morsommere blir det, eller jo mere interessant blir det, og så får man større relasjon til det.

115.**Nora:** Og så Peer Gynt er så spesielt fordi han har så mange roller, så det er så interessant å se hvilke roller han hadde og hvordan han tilpasset seg og hvordan han utviklet seg og sånn, at vi brukte tid på å forstå det. Mm ... På starten tenkte vi jo bare at han var en veldig spesiell mann, helt til man forsto hvordan han var og hvem han var. I starten, hvor han var på jakt eller noe, så høres det bare helt rart ut.

116.**Stine:** Hm. (Oppsummerer). Er det kanskje det da, at dere kom såpass inn i det at dere begynte å forstå mye, og at det har noe å si for lysten dere hadde for å jobbe videre?

117.**Liam:** Ja

118. **Oliver:** [Ja, absolutt]

119. **Nora:** [Mm]

120. **Liam:** Vi så jo hva, og hvordan man kunne sammenlikne Peer Gynt med mange andre tekster, at det ikke bare var innenfor det temaet, men at vi kunne knytte det til mange andre tekster og sånt og.

Samtalen kan forklare hvorfor arbeidet med Peer Gynt endret relasjonen til norskfaget; elevene oppdaget sammenhenger. Det er imidlertid også et annen viktig implikasjon da Liam sier at det var kjedelig i første, noe også Oliver eksplisitt har ytret underveis i intervjueteksten. Dette kan tolkes som at relasjonen til norskfaget kunne vært bedre i utgangspunktet, i motsetning hva Liv i den andre gruppen tidligere ytret. Oppdagelsen av sammenhenger forklarer hvorfor elevene opplever en styrket relasjon til faget. Det kan virke som om arbeidet med Peer Gynt styrket relasjonen til norskfaget for elevene i begge grupper, men ikke på samme måte for alle.

#### 4.4.5 Oppsummering av resultater: Elevenes personlige opplevelser

Tro på egen læring kommer tydelig frem og omhandler en følelse av å ha produsert unike tolkninger. Til grunn for dette ligger arbeid med en relevant og kompleks tekst. Elevene mener at Peer Gynt handler om tematikk som ungdommer kan kjenne seg igjen i. Det kan virke som at noen elever i større grad endret relasjonen til norskfaget enn andre, men det handler om å oppdage sammenhenger i faget og at norskfaget i arbeidet med Peer Gynt handler mer om dem selv. Arbeidet bidrar til en følelse av identifikasjon, som fører til at elevene kan forstå seg selv og andre bedre. Noe de er bevisste på.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil hovedfunnene i studien bli diskutert opp mot aktuell teori og tidligere forskning. Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan elever mener at de tilegner seg verdifullt og relevant utbytte av litteraturundervisningen, og om dette er noe de har bruk for nå, lang tid etter at de gjennomførte prosjektet om Peer Gynt.

Problemstillingen jeg har hatt som mål å svare på er: *Hvilke tanker og meninger har elever om hvordan et fordypningsarbeid om Peer Gynt på 10.trinn la til rette for læring?*

Følgende forskningsspørsmål er blitt brukt til å undersøke problemstillingen:

1. Hvordan opplever elevene organiseringen av prosjektet?
2. Hvordan beskriver elevene det faglige utbyttet?
3. Hvilke personlige opplevelser har elevene med den litterære teksten?

Forskningsspørsmålene utgjør tre hovedkategorier i analysen: organisering, faglig utbytte og personlig opplevelse. Variasjon, prosess og bruk av tid er det første funnet, som blir i analysen knyttet til organisering. Kombinasjon av varierte tilnærminger til å forstå den litterære teksten gir mulighet for deltakelse og leder elevene inn i en trinnvis prosess. De får hjelp og støtte underveis, og tid gir elevene mulighet til å sette seg inn i hva de skal gjøre. Faglig utbytte koples til refleksjon, faguttrykk, tolkning og teksttyper. Arbeid med flere ulike teksttyper utvikler tolkningskompetanse, og kunnskap om Peer Gynt. Elevene får mulighet til å tolke og skape en mening i teksten ved at de bruker og utvikler språket sitt. Det tredje funnet som kommer til syne i forbindelse med personlig opplevelse er følelse av relevans, kompleksitet i Peer Gynt gjør det mulig å lære mye, mestringsfølelse, og forbedret relasjon til norskfaget. Elevene kopler Peer Gynt til tro på egen læring og til arbeid med det de opplever som en relevant og kompleks tekst. Det gir mulighet for å oppdage sammenhenger i faget, men også sammenhenger utover faget da opplevelsen med Peer Gynt prosjektet fører til identifikasjon, og tanker og følelser om egen livsmestring.

Perspektiver på dybdelæring gjennom et sosiokulturelt læringssyn vil brukes til å diskutere hva som er et relevant og verdifullt utbytte av å arbeide med litteratur. Litteraturteori vil i tbrukes til å diskutere hvordan meningsskaping kan skje i lesernes møte med teksten. Målet er å diskutere frem hvordan arbeidet med Peer Gynt la til rette for varig læring. Diskusjonen vil lede til svar på forskningsspørsmålet i avslutningskapittelet.

## 5.1 Hvordan organisere meningsfullt arbeid med litteratur?

Et av hovedfunnene i den empiriske undersøkelsen kunne vise at bruk av tid sammen med variasjon og vekt på prosess skaper mening og forståelse i litteraturarbeidet. I denne delen så vil betydningen av å legge til rette for en kombinasjon av disse elementene i organisering av undervisning diskuteres. Det vil legges vekt på varierte tilnæringsmåter. Analysen viste at variasjon må til å skape en trinnvis i læringsprosess, og bruk av lang tid muliggjør å sette seg inn i arbeidet.

### 5.1.1 Legge til rette for deltakelse med varierte tilnæringsmåter

Variasjon av tilnæringsmåter legger til rette for deltakelse. Å bruke språket har avgjørende betydning for utvikling og forming av bevisstheten til mennesker (Bakhtin, 2005; Vygotskij, 2001). Derfor så er det første premisset for å oppnå faglig progresjon å få mulighet til å komme inn *i-* og delta i et praksisfellesskap. Nyere forskning kan støtte dette synet da funn viser at ikke bare tenkning, men også adferd er noe som kan utvikles (Pellegrino & Hilton, 2012). Intelligens er ikke en statisk egenskap hos elevene, derimot så vet man i dag at intelligens har flere dimensjoner (Pellegrino & Hilton, 2012). For å øke intellektet og oppnå kompetanse så trenger elevene å få arbeide i en variert og gradvis arbeidsprosess (Pellegrino & Hilton, 2012; (Meld. St. 28, (2015-2016); Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vi *vet* at elevene kom inn i en arbeidsprosess. De forklarer at de var så opptatte av å være i prosessen at de helt glemte fokuset på karakterer. Å være inne i en prosess forklares som lystbetont og meningsfullt. Et argument for dette er at de var fokuserte på innholdet og hva de faktisk skulle gjøre. I motsetning til å måtte prestere i form av «å pugge, som du likevel glemmer dagen etterpå». Det lenge siden læringsvitenskapelig forskning fant bevis for at pugge-kunnskaps- opplæring ikke gir god læring (Marton & Säljö, 1976; National Research Council 2000; Sawyer, 2022; Pellegrino & Hilton, 2013). Noe elevene i undersøkelsen bekrefter.

Elevene tar først utgangspunkt i egne erfaringer for å komme inn i tekstarbeidet. Skaftun og Mikkelsen (2020) påpeker viktigheten av å kople det litteraturfaglige arbeidet til den erfaringen som elevene har fra før. Elevene får et startpunkt for å komme i gang med arbeidet, fordi alle har erfaringer de kan ta utgangspunkt i. Dette handler om å tilpasse undervisningen, noe den nye læreplanen (LK20) har lagt bedre til rette for at lærerne skal kunne gjøre

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Når tilnærmingen til en tekst bygges på lesernes egne erfaringer så benevner Rødnes (2014) dette som en *erfaringsbasert* tilnærming til tekst. Forskning viser at denne måten å tilnærme seg teksten på gjør lesningen mer tilgjengelig for mange elever, fordi det åpner opp for at elevene kan finne en mening i det de leser (Rødnes, 2014).

Når det legges til rette for å kunne kjenne igjen noe, så er det enklere å komme i kontakt med en forståelse. Appleyard (1991) hevder at ungdom vil lete etter rollemodeller i lesing av tekster. Elevene sier også at variert arbeid i forbindelse med lesingen gjør at de lærer *mer*. De trekker frem at å lære mer bidrar til motivasjon. På den ene siden er motivasjon en forutsetning for at de engasjeres og «kopler» seg på arbeidet. På den andre siden finner de drivkraften de trenger for å utholde arbeidet (Pellegrino & Hilton, 2012). Motivasjonen må utvikles, og dette skjer ikke hvis elevene ikke forstår vitsen med arbeidet de skal gjøre.

Imidlertid så nevner flere av dem at de kjeder seg i første av Peer Gynt prosjektet. Dette er noe de kommer tilbake til flere ganger i løpet av intervjuene. Følelsen av kjedsomhet blir knyttet til for mye lærersnakk, i motsetning til å få være i aktivitet. Bakhtins (2005) syn på læring kan gi en forståelse for emosjonen da dialog er helt grunnleggende for å skape mening i individet. Dog er det slik at elevene som nevnt tar utgangspunkt i egne erfaringer, noe som forteller at de får starte arbeidet med en egen referanseramme og ikke læreren sin. Det vil si at de kan ta utgangspunkt i egne erfaringer da de skal samtale om temaer, noe som ikke bare er en god-, men også viktig forutsetning for å skape et dialogisk klasserom (Dysthe, 1995).

Faglig læring kan ikke skilles fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28, (2015-2016)). For øvrig er det også slik at hvis ikke muligheten for å ta utgangspunkt i egne referanserammer er til stede *før* elevene skal være muntlige aktive, så vil de kunne trekke seg unna (Skaftun & Michelsen, 2020). Det bør legges til rette for å kunne gå fra det gjenkjennelige og trygge til det mer risikable. Det er viktig å minske risikoen for at elevene føler de feiler tidlig i løpet, da å regne seg som en deltaker, avhenger av å få anerkjennelse av andre som deltar i samme faglige felleskap (Skaftun & Michelsen, 2017).

Teoretiske og praktiske oppgaver trekkes inn i sammenheng med å få være aktiv og involvert. Ødegård og Nøvik (2019) poengterer hvor viktig det er varierte læringsaktiviteter. Innholdskunnskap i teoretiske oppgaver vil på denne måten kombineres med å utvikle

prosedyrekunnskap i de praktiske oppgavene. Dette å legge til rette for at ny kunnskap settes i sammenheng med eksisterende kunnskap må til for at meningsfull læring kan skje.

Forforståelsen *må* engasjeres, for å kunne bygge opp en mer helhetlig forståelse etter hvert (NRC, 2000; Pellegrino & Hilton, 2012; Sawyer, 2022; Meld. St. 28, (2015-2016)). Vi må «åpne opp» læringsaktiviteter slik at elevene komme i gang med- og *inn* i arbeid.

### 5.1.2 Forskjellige perspektiver gir gradvis læring og skaper sammenheng

Elevene beskriver hvordan deloppgaver kombineres og hvordan denne variasjonen legger opp til å skape en sammenheng i arbeidet. Å legge til rette for å se etter en sammenheng med noe de kan fra før, gir elevene erfaring med- og innsikt i hva som er effektive læringsstrategier. Dette kan bidra til å skape en forståelse som *værer* (Marton & Säljö, 1976). Dessuten er dette spesifikk kunnskap som kan overføres til generelle situasjoner, både mellom fag og i samfunn- og yrkesliv.

I tillegg til målet om å utvikle fremtidskompetanser, så er kunnskap om læring og utvikling helt grunnleggende for å tak i hva som er elevens læringsevne. Sosial kontekst ikke bare påvirker, men avgjør om potensialet som ligger i elevenes mentale kapasitet kan utvikles (Vygotsky, 1978). Derfor må vi for å kunne skape en progresjon i læringen, være klare over hvilket nivå elevene befinner seg i. Det handler om å vite hva vi gradvis skal bygge opp kunnskap videre på. Trinnvise prosesser bør bestå av å arbeide med enklere oppgaver, og øke til mer avanserte oppgaver som bygger på forforståelsen.

Elevene beskriver å arbeide i en prosess som en stige. De får tilbakemeldinger underveis, som gjør det enklere å forstå hvordan de skal arbeide videre fremover. Det er lenge siden forskning kunne bevise at praksis uten tilbakemeldinger gir liten læring (Thorndyke, 1927 i Pellegrino & Hilton, 2012). Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale sone, og elevenes utsagn, forsterker argumentene for at de ikke oppnår progresjon alene. Elevene trenger støtte for å se hvor de er, og hvor de skal i læringen. De får veiledning som kan hjelpe med å orientere seg i det faglige fellesskapet. Faglig fokus er grunnleggende å få tilgang til en bred tilnærming til kunnskap, fordi det gjør faktakunnskapen mer overførbar (Pellegrino & Hilton, 2012).

Den første deloppgaven blir beskrevet som å eksplisitt ta utgangspunkt *i seg selv*, imens den andre oppgaven handler om den litterære karakteren Peer Gynt. Ifølge Rosenblatt så (1969) så

bør vi være mer oppmerksomme på erfaringer som elever tar med seg inn i enhver lesetransaksjon, fordi dette påvirker hvilken respons teksten gir til leserne, og hvordan de forstår den litterære karakteren. Nora beskriver også en annen oppgave der de «rett og slett må gå inn og tolke hvordan han er sammen de de forskjellige andre karakterene». Eksempelene som er gitt på to forskjellige deloppgaver viser at deloppgaver elevene arbeider med har forandret perspektiv; *fra* eleven selv og *til* Peer Gynt.

Imidlertid forteller ikke dette bare at elevene blir oppfordret til å arbeide med den litterære teksten på forskjellige måter. Gjennom transaksjonsteoretisk syn kan det i tillegg rette oppmerksomhet mot den første deloppgaven sin innflytelse på holdningene elevene går inn i teksten med (Hollingsworth, 1979). Tematikk knyttet til *seg selv* vil være med inn i møtet med litterære teksten. Selv om linsen er skiftet og perspektivet er stilt inn på Peer Gynt i de etterfølgende deloppgavene, vil elevene ha med seg en sterk erindring som handler om tematikk knyttet til dem selv. Det vil gjøre at den litterære teksten i større grad responderer til dem på et personlig plan enn den ellers ville gjort.

Å sette seg selv i forgrunnen for å skape mening er noe annet enn å «lete-lese». Elevene må i den andre deloppgaven «som handler om han» sette den litterære teksten i forgrunnen da hvem Peer Gynt egentlig skal tolkes frem. Forskning viser at elever i mindre grad blir berørt av denne måten å arbeide på (Rødnes, 2014). Forskningen til Palmér (2008) kunne vise at mangelen på engasjement gjør det vanskelig for elevene å bruke hverandre som ressurs i læringsarbeidet (Rødnes, 2014). De kommer opp med få temaer som følge av denne tilnærmingen, og da blir det også vanskelig å samtale om teksten. Elevene vender derfor oppmerksomheten mot læreren i søken på svar isteden for å bruke hverandre.

Elevene i masterstudien beskriver det motsatte; de bruker hverandre som ressurs i samtaler, og forteller om et engasjement som vokser seg større underveis. Refleksjonen som dannes blir forklart av samtlige elever. Den oppstår da de sammen forsøker å finne mening i den litterære teksten. Victor forklarer at elevene snakket om det, hva de trodde det var, hva de forskjellige i gruppa tenkte, elevene fikk slik litt informasjon, og så reflekterte de litt igjen. Forskjellige innfallsvinkler kan skape en sammenheng og bidra til forståelse. Slik fikk elevene støtte og hjelp av hverandre i det individuelle arbeidet. Utforskende samtaler de mest læringsfremmede samtalene i undervisning (Mercer & Littleton, 2007). Intensjonen er å resonnerer seg frem til løsning på et problem sammen. Å resonnerer er en kognitiv ferdighet som er viktig for å kunne

*lære å lære*. Det vil si å uttrykke hva man forstår på forskjellige måter om egen læring, noe som bidrar til en dypere forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Rødnes (2014) trekker frem at analytiske innganger til teksten i større grad handler om å forankre tolkningene i teksten, og derfor trenger elevene i langt større grad å utvikle et fagspråk for å få dette til (Rødnes, 2014). Effert lesing kan forbindes med analytiske deloppgaver (Hollingsworth, 1979; Mckay, 1980; Rødnes, 2014). Elevene går inn i teksten med en holdning om at de leter etter noe bestemt. De har et forhåndsbestemt mål som er å tolke teksten, fordi de skal finne ut hvordan Peer Gynt er sammen med de andre karakterene. Slik får teksten mer en informativ funksjon, i motsetning til hvis holdningen er rettet mot hva elevene føler og opplever da de leser teksten.

Imidlertid sier dette lite om de sosiale og kulturelle kontekstene som også påvirker lesningen. Skaftun og Michelsen (2017) skriver at litteraturfaglig læring i stor del handler om å «[...] innta en posisjon i det faglige fellesskapet» (s. 46). Praksisfellesskapet er «rommet» hvor utøvelse av faglighet foregår, og grad av deltakelse vil påvirke om arbeidet med den analytiske deloppgaven oppfattes som meningsfull (Skaftun & Michelsen, 2017). I en diskusjon om hvordan elevene finner mening i å arbeide med litteratur så kan ikke den sosiale og kulturelle konteksten bli sett bort i fra, uansett hvilke innganger elevene bruker for å tilnærme seg tekstarbeidet.

Kognitive ferdigheter har sitt opphav i sosiale interaksjoner (Bakhtin, 2005; Vygotskij, 2001). Å rette søkelyset mot sosial sfære er derfor av stor betydning for å forstå hvordan elevene internaliserer og benytter språket til å reflektere og justere egne tanker. Det er noe reader-response teorien til Stanley Fish (1980) kan støtte. Teksten vil uansett ikke alene være meningsbærende siden meningen eleven konstruerer i møtet med teksten vil være farget av det tolkningsfellesskapet de er en del av. Dette kan, som tidligere nevnt, med Appleyard (1991) sitt syn på ungdomslesning tatt i betraktning fortelle noe om tolkningsfellesskapet: Peer Gynt vil være en rollemodell sett fra et ungdomsperspektiv. *Hva* som utgjør dette perspektivet, vil være farget av hvilke temaer elevene har dratt veksel på i samtaler. Den første oppgaven som handlet «Om meg selv», vil være toneangivende for hvilken tematikk elevene ender opp med å mene at Peer Gynt handler om.

Å utvikle elevens potensial forutsetter dialogiske klasserom (Dysthe, 1995; Mercer & Littleton). Et aktivert fokus på *hvorfor noe er som det er* beskriver en dybdelæringsprosess



(Engeström, 2022; Fullan, Quinn, & McEachen, 2018; Ødegård & Nøvik, 2019). Elevene trenger å produsere kunnskap for å forstå kunnskap (Pellegrino & Hilton, 2012). Grad av eksponering vil avgjøre hvordan intellektet utvikles. I betydningen *grad av eksponering*, så ligger det hvor stor grad elevene sosialiserer seg i det sosiale samspillet (Säljö, 2016). En etappevis refleksjon både sammen med andre og alene utvikler sosiale og emosjonelle kompetanser, elevene blir gradvis mer bevisste på læringsprosesser (Pellegrino & Hilton, 2012). Slik som for eksempel hva som kommer ut av måten som de deltar i samtaler på.

Rødnes (2014) påpeker at det er «[...] viktig at elevene gjøres kjent med ulike måter å møte tekster på, ulike erfaringsbaserte og ulike analytiske innganger» (s. 12). Bakgrunnen for dette er at elevene **trenger et felles språk for å snakke om litteratur**, fordi ellers så blir det utfordrende å snakke sammen om tekster de arbeider med. Grad av eksponering i fellesskapet henger sammen med i hvor stor grad elevene kan skape en dybdeforståelse. Dette handler om å få utvikle og tilpasse språket, noe Bakhtins (2005) teori om hvordan sekundære talesjangere utvikles kan forklare. Desto mer vi tilpasser oss og øver på en sekundærdiskurs som vil at vi evner å bruke faglige begreper, så vil ytringene fremstå mer og mer unike, og bære mindre og mindre preg av reproduksjon.

Oppgavene elevene skal arbeide med er gradvis blitt mer avansert. Det kan forklare hva det innebærer å «klatre» opp stigen som tidligere er blitt beskrevet. Forskjellige perspektiver underveis gjør arbeidet med de analytiske oppgavene mer håndgripelige. Det første trinnet er innen rekkevidde da det andre skal bestiges. Dette kan bety at følelsen av mestring hele tiden er innenfor rekkevidde, noe som også betinger støtte og hjelp underveis. Slik kan meningsfull læring være mulig å få til.

### 5.1.3 Tid nok til å være i læringsprosessen

Elevene får tilnærme seg den litterære teksten på forskjellige måter, sammen med tid nok til å delta i praksisfellesskapet og arbeide etappevis. En gradvis prosess må til for å utvikle hukommelse - appropriasjon tar tid (Säljö, 2022). Arbeidsminnet vårt har liten kapasitet, og derfor kan ikke arbeidsminnet overbelastes om vi ønsker å lære noe (Pellegrino & Hilton, 2012). Arbeidsminnet organiserer ny informasjon ved å forsøke å «kode» den nye informasjonen til eldre informasjon som likner. Dette forklarer hvorfor i hele tatt det å skulle utvikle kunnskap som i en eller annen form skal kunne overføres, tar tid.

Desto lengre elevene arbeidet med Peer Gynt, desto mer interessant ble lesningen. Iser (2005) resepsjonsteoretiske syn legger vekt på at en tekst våkner til liv i lesernes reaksjoner. Det er ikke slik at en litterær tekst presenterer en virkelighet, men derimot tilbyr teksten en virkelighet som blir reell i møtet med leseren. Det vil si at jakten på en rollemodell kan skape konfrontasjoner i elevers møte med Peer Gynt. Iser (2005) trekker frem at dette kan utgjøre et spenningsforhold. Hvis teksten motsier alt vi er vant til så kan den oppfattes som spennende og fantastisk. Hvis derimot teksten oppfattes som en harmoni med alle etablerte forestillinger, så kan den oppleves som en klisjé. Dette betyr at valg av tekst er viktig for å skape reaksjoner hos leserne. Ifølge Iser (2005) så er det tekstens struktur som avgjør rommet for tolkning.

Først så var Peer Gynt bare en rar mann, men etter hvert så var det interessant og se hvilke roller han spilte, «hvordan han tilpasset seg og hvordan han utviklet seg». Nærhet til lesningen blir tydelig. I tillegg kan dette fortelle om aktive lesere som leter etter tekstuelle hull for å skape mening. Å se denne meningsskapingen i lys av aktivitetsteori kan gi et bilde av hvordan kollektiv kapasitet og forståelse hos elevene etter hvert blir til (Engeström , 2022). Elevene oppdager at det er et stort rom for forskjellige tolkninger i Peer Gynt. Meningsutvekslinger underveis vil derfor lettere inneholde motsetninger. Slik vil elevene selv kunne ta kontroll over læringsforløpet og endre retning for hva det vil si å skape mening i Peer Gynt. Engeström (2022) viser til forskning om en slik type ekspansiv læring, som viser at den åpner for større handlingsrom hos deltakerne, og derfor også dypere læring.

Elevene forstår etter hvert at det ikke finnes noe fasitsvar, noe det tar tid å oppdage. Dette fører til at de blir trygge på at de har noe å bidra med, fordi de ikke lenger er redde for å gjøre feil. Endringer i elevene fører til at de finner sine roller i det litteraturfaglige fellesskapet. Skaftun og Michelsen (2017) kaller dette for *mulighetsrom* i klasserommet. Da teksten byr på motstand, så vil det gi mer langvarig «trøkk» i samtaler som oppstår. Teksten åpner opp for faglig fantasi og kreativ tolkning - mer handlefrihet, slik som Engeström (2022) poengterer. Han beskriver praksisfellesskap som livskraftige systemer som utvikler seg over lange tidsperioder (Engeström , 2022). Noe dybdearbeidet med Peer Gynt kan være et eksempel på.

## 6 Avsluttende betraktninger og implikasjoner

For å avslutte denne masteroppgaven vil jeg begynne med starten. Med bakgrunn i både personlig og faglig engasjement trekker jeg frem i innledningen at det ikke er en selvfølge at elever deltar i praksisfellesskapet. Noe som har en betydning for å produsere og utvikle kunnskap i en læringsprosess. Fagfornyelsen har lagt til rette for å kunne tilpasse opplæringen bedre slik at flere elever får mulighet til å oppnå sitt potensial. Det å lære på en god og verdifull måte handler om dybdelæring, da den gir en læring som varer. Det ledet til interessen for å undersøke elevperspektiver gjennom retrospeksjon på litteraturfaglig praksis.

Elevene i studien ble intervjuet to og et halvt år etter at de gjennomførte et prosjekt med Peer Gynt som var ment å legge til rette for varig læring. Jeg kjenner elevene jeg intervjuer. I tillegg blir artefakter brukt for å stimulere frem respons. Dette ga et rikt og utfyllende data-materiale som gjennom omfattende bearbeiding og analyse kan gi svar på problemstillingen: *Hvilke tanker og meninger har elever om hvordan et fordypningsarbeid om Peer Gynt på 10.trinn la til rette for læring?*

Jeg har utarbeidet funn knyttet til tre forskningsspørsmål. Det første funnet knyttes til organisering av undervisningen. Funnet peker ut at å legge til rette for en kombinasjon av variasjon, prosess og tid støtter læringen. Elevene sier at det gir mulighet for å skape mening og forståelse i arbeidet. Bruk tid gjør at elevene får satt seg inn i hva de skal gjøre. Det lar dem *være* i prosessen lenge nok til å kunne å gradvis kunne arbeide på forskjellige måter med forskjellige tilnærminger til den litterære teksten. Kombinasjonen av erfaringsbaserte og analytiske perspektiver skaper sammenheng i den trinnvise prosessen. Elevene får støtte og hjelp underveis i arbeidet, noe som også innebærer samtaler med andre elever.

Det andre funnet viser læringsutbytte i form av tolkningskompetanse og kunnskap om Peer Gynt. Arbeid med forskjellige teksttyper øver eleven i bruk- og utvikling fagbegreper. De har kunnskap om hvordan de bør gå frem for å finne mening i litterære tekster. Det tredje funnet handler om den personlige opplevelsen elevene sitter igjen med. Mestringsfølelse oppleves i sammenheng med å produsere unike tolkninger i en litterær tekst som oppfattes som relevant og kompleks. Komplexiteten i teksten blir pekt ut som viktig for å kunne lære mye. Elevene oppdager sammenhenger i faget, og sammenhenger som strekker seg utover faget, da

opplevelsen med Peer Gynt prosjektet fører til identifikasjon, og tanker og følelser om egen livsmestring.

En didaktisk implikasjon man kan trekke frem på bakgrunn av funnene mine er at når man skal legge til rette for å tilpasse undervisningen bedre så handler ikke det om å lese en enklere tekst, men heller det stikk motsatte. Elevene trenger utfordringer for å bli engasjerte, men det må legges til rette for at en følelse av mestring er tilgjengelig. Slik at elevene ikke trekker seg unna praksisfellesskapet.

Funnene mine peker på at å legge til rette for læring, handler både om å arbeide med varierte læringsaktiviteter, og å legge til rette for at elevene kan være aktive i en stegvis prosess. I tillegg er det bruk av tid som gjør dette mulig. Det kan gi varig læring slik som innholds-kunnskap i form av kunnskap om Peer Gynt, og prosedyrekunnskap i form av å vite hvordan man går frem for å finne meningen i en kompleks tekst. Den varige læringen kan også strekke seg utover fag, og gi ferdigheter i form av å mestre livet sammen med andre - både i forskjellige klasserom, men også i livet utenfor klasserommet.

## Litteraturliste

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bahn, S. &. (2013). Getting reticent young male participants to talk: using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work, Volume, 2013/12 (2)*, 86-199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid, Overs.). Pensumtjeneste
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu. (Red.), *Det nye (nye) norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2)*, 77-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into Practice, 39(3)*, 124–130. Routledge. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2) .
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode (2.utg.)*. Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (1995). *Det flestemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal.
- Engeström , Y. (2022). Learning in Activity. I R. K. Sawyer (Red.). *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences (3. utg.)*. Cambridge University Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?: The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring (F. T. Gregersen, Overs.)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *BEDRE SKOLE, 30(4)*, 22-27.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærestudenter. Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Hjardemaal, F. R. (2021). Dybdeløring i lys av åndsvitenskapelig pedagogikk - hva ser vi da? *Norsk pedagogisk tidsskrift, 105(2)*,172-184.
- Hollingsworth, A. (1979). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. [Review of *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* by Louise M. Rosenblatt]. <https://doi.org/102307/376410>
- Mairowitz, D. Z., Moen, G., & Ibsen, H. (2017). *Peer Gynt: tegneserieroman*. Minuskel

- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. Ubestemthet som et betingelse for den litterære prosas virkning. I M. Olsen (Red.) & G. Kelstrup (Overs.). I *Verk og læser: en antologi om receptionsforskning*. Borgen.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Om overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I-Outcome and Process. I N. J. Entwistle (Red.). *The British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. Scottish Academic Press.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design. An Interactive Approach (2. utg.)*. Sage .
- McKay, S. (1980). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. [Review of *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* by Louise M. Rosenblatt]. *TESOL Quartely*, 14(3), 379-381. TESOL. <https://doi.org/10.2307/3586604>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mercer, N. &. (2007). *Dialogue and the Development of Children`s Thinking. A sociocultural approach* . Routledge.
- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. . National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Patton, M. Q. (1999). *Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>

- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L., & National Research Council Division of Behavioral Social Sciences Education. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Research Council Division of Behavioral Social Sciences Education. The National Academies Press.
- Piaget, J.; Inhelder, B.,(1974). *Barnets psykologi (I-L Nyheim, Overs.)*. Cappelen.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver (ss.13-31). I K. Kverndokken, *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). *Elevs lesevaner og holdninger til lesing*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215040066-2020-05>.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Literacy Research*, 1(1), 31-49. SAGE. 1969/1(1),31-49.: doi:10.1080/10862969609546838
- Sawyer, R. K. (2022). An Introduction to the Learning Sciences. I R. K. Sawyer (Red.). I *The Handbook of The Learning Sciences* (3.utg.). Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Govenia, Overs.). CAPPELEN DAMM.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Film: Dybdeløring [Film]. *Støttmateriell til overordnet del*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Film: Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdeløring [Film]. *Støttmateriell til overordnet del*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i norsk? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). PISA 2018 - resultater. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. B. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Interaction between Learning and Development* (M. Cole., V. S. John-Steiner & E. Souberman (Red.)). Harvard University Press.
- Ødegård, I., & Nøvik, T. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: Kreativitet, livsmestring og dybdeløring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.



# Vedlegg

## A: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Veiledende informasjonsskriv og samtykkeskjema

**Vil du delta i forskningsprosjektet:** *En studie av elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et fordypningsarbeid om Peer Gynt gjennomført på 10.trinn.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan *Peer Gynt*-prosjektet gjennomført på ungdomsskolen la til rette for læring og hvordan undervisningsopplegget påvirket din læring. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Jeg er lektorstudent på Universitetet i Oslo og skriver en masteroppgave i norskdidaktikk. Jeg skal undersøke hvordan elever med tilbakeblikk beskriver tanker og meninger om opplevelsen av å ha deltatt i *Peer Gynt* - prosjektet. Om hvordan prosjektet la til rette for læring og hvordan dette påvirket din læring. Gjennom å få tilgang til å intervju deg om din deltakelse i det gjennomførte prosjektet samt tilgang til et utdrag fra din skriftlige eller muntlige tekstproduksjon for å stimulere din respons i et forskningsintervju, ønsker jeg å få et innblikk i hvilken nytte akkurat du har hatt av *Peer Gynt* - prosjektet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for masterstudien.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du gjennomførte *Peer Gynt* - prosjektet på 10.trinn. Seks elever fordelt på kjønn som gjennomførte *Peer Gynt* - prosjektet skal delta. Du er en av de seks utvalgte elevene. Gjennom å få intervju deg om din erfaring med *Peer Gynt*-prosjektet, og hva du *nå* tenker og mener om hvordan læringen foregikk, så ønsker jeg å få innblikk i hvordan du opplever utbyttet eller nytten av denne litteraturundervisningen.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene er tredelte, og vil samlet ta ca. 45 min. Spørsmålene i intervjuet vil invitere til å utdype svar om arbeidet med *Peer Gynt*-prosjektet. Derfor må du underskrive en samtykke-erklæring. Intervjuene vil foregå i gruppe og du vil delta sammen med andre elever som også gjennomførte *Peer Gynt* - prosjektet. Du kan samtale og diskutere svarene med de andre som du blir intervjuet sammen med. Det er ikke forventet at du svarer på absolutt alle spørsmål hvis du ikke vet hva du skal svare, synes spørsmålet er for vanskelig, eller ikke har noe å fylle ut i tillegg til det som allerede er blitt sagt. Det er ikke forventet at du har en positiv holdning til det som blir snakket om for å tilfredsstille den som intervjuer, eller at du skal svare på en bestemt måte. Derimot er det forventet at du forsøker å være helt ærlig om hvilke tanker og meninger du har om gjennomføringen av *Peer Gynt* - prosjektet da det er dette studien søker informasjon om. Det bli brukt deloppgaver fra undervisningsopplegget og fordypningsoppgaven med mål om å stimulere frem minner om prosjektet i andre- og tredje del av intervjuet. Du må ta med fordypningsoppgaven fra *Peer-Gynt* – prosjektet til siste og tredje del av intervjuet. Hvis du ikke har tilgang på fordypningsoppgaven så må du selv ta initiativ til å få tak i den. Første del av intervjuet vil handle om hva du generelt husker fra prosjektet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Det vil si alle tre delene. Det selvvalgte utdraget som brukes i intervjuet vil kunne bli sitert fra i min masteroppgave, selvsagt i anonymisert form.

### **Det er frivillig å delta i prosjektet.**

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg anonymiserer intervjuene og det vil si også sitater fra det selvvalgte utdraget. Det betyr at ingen elever som er med i forskningsprosjektet, vil bli omtalt med sine virkelige navn i masterstudien. Intervjuer med sitater fra tekstutdragene vil krypteres og bli lagret på et sikkert sted, de vil ikke bli brukt til andre formål enn det som er beskrevet her, og når oppgaven er ferdig (5. februar, 2024), vil alle lydopptak som er brukt i masteroppgaven bli slettet. Underveis i arbeidet med oppgaven er det bare jeg og min veileder, Kari Anne Rødnes ved Universitetet i Oslo, som vil ha tilgang til lydopptakene.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- ha mulighet for sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning må NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere og godkjenne at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved:

- Kontaktinformasjon til masterstudent og databehandler Stine Kjensmo:

E-post: [stinekje@student.uv.uio.no](mailto:stinekje@student.uv.uio.no) eller telefon: 97 02 85 10

- Kontaktinformasjon til veileder Kari Anne Rødnes:

E-post: [k.a.rodnes@ils.uio.no](mailto:k.a.rodnes@ils.uio.no) eller telefon: 22 85 48 34

- Vårt personvernombud: Rolf Markgraf-Bye, på e-post ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)), eller telefon: 90 82 28 26
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)), eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

.....  
Prosjektansvarlig  
Kari Anne Rødnes

.....  
Masterstudent  
Stine Kjensmo

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterstudien: *En studie av elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et prosjekt om Peer Gynt gjennomført på 10.trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju,

at et selvvalgt utdrag fra min tekstproduksjon i prosjektet kan samtales om og siteres fra i intervjuet,

at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, innen 5. februar 2024.

---

(Studiedeltaker signerer med dato og fullt navn)

## B: Intervjuguide

*En studie av elevers tilbakeblikk på sin deltakelse i et fordypningsarbeid om Peer Gynt gjennomført på 10.trinn.*

### INTERVJUGUIDE

---

#### DEL 1 - uten simulert respons

Innledende samtale

- Husker dere Peer Gynt - prosjektet på ungdomsskolen?
- Har dere jobbet noe med Peer Gynt på videregående?

Spørsmålsguide 1:

- Hvordan husker dere prosjektet sammenliknet med annen undervisning dere har erfaring med?
  - Hvilke tekstoppgaver husker dere?
  - Hvordan vil dere beskrive det faglige miljøet i klassen da dere arbeidet med prosjektet?
  - Hva kan dere om Peer Gynt sammenliknet med andre litterære karakterer?
  - Hva handler egentlig Peer Gynt om?
  - Tenker dere at elever bør arbeide med Peer Gynt på ungdomsskolen, i så tilfelle hvorfor?
- 

#### DEL 2 - med stimulert respons (Deloppgaver som ble brukt i prosjektet legges frem.)

Spørsmålsguide 2:

- Hvordan arbeidet dere med Peer Gynt?
  - Hvordan vil dere beskrive det å arbeide med et så omfattende prosjekt?
  - Hva hadde valget av Peer Gynt som tekst å si for hva dere lærte?
  - Hvilken betydning mener dere arbeidet på skolen hadde for opplevelsen på teateret?
  - Hvordan påvirket prosjektet forholdet dere hadde til norskfaget?
- 

#### DEL 3 - med stimulert respons (Elevene leser i fordypningsoppgaven sin før samtalen.)

Spørsmålsguide 3:

- Hvorfor kunne ingen andre enn dere skrevet denne oppgaven?
  - Hva gjør dere i oppgaven om «Meg selv og Peer»?
  - Hvordan mener dere at dette arbeidet passer til ungdomsskoleelever?
  - Hvilke faktorer i undervisningsopplegget vil dere trekke frem som de viktigste for læring?
  - Hva er favorittsitatet i fordypningsoppgaven? Tenker dere at det er det noe andre ungdommer bør vite?
  - Hvordan vil dere vil dere beskrive faglige fellesskapet dere hadde i klassen gjennom prosjektet?
- 

Avslutning

- Er det noe dere ønsker å legge til som en avsluttende kommentar?

# C: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.10.2023, 11:16



[Meldeskjema](#) / [En masteroppgave om dybdel ring: "Elevens tilbakeblikk på arbeid ...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
816826

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
18.08.2023

**Tittel**

En masteroppgave om dybdel ring: "Elevens tilbakeblikk på arbeid og forståelse av et prosjekt om Peer Gynt"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Kari Anne Rødnes

**Student**

Stine Kjensmo

**Prosjektperiode**

15.05.2020 - 05.02.2024

**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 05.02.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 05.02.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så må informantene få informasjon om utsettelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

## D: Fagplan for Peer Gynt prosjektet

(Planen er forenklet av hensyn til lesbarhet)

<b>Overordnet arbeidsmåte og læringsmål:</b> Vi leser for å forstå den litterære teksten <i>Peer Gynt – en tegneserieroman</i> (Ibsen, Maiowitz & Moen, 2017).			
<b>Lærestoff/ innhold i økter</b>	<b>Arbeidsmåter og vurderingsformer</b>	<b>Kjerneelementer</b>	<b>Tverrfaglige temaer</b>
-Keynote: Hvem er bondegutten Peer? -YouTube: Remix Dovregubbens hall, sexscene fra Gållå. -Repetisjon fra TED-taler; «forskjellige erfaringer påvirker», -liste med «jeg er ..»-standpunkt, -skriveramme argumenterende avsnitt	<b>Intro Peer Gynt (før lesning).</b> -lærerforedrag, aktiv læring (ta et standpunkt om deg selv), og individuell oppgave: Bruk et av standpunktene som definerer hvem du er som temasetning, og begrunn det med å fylle ut i skriveramme.	<b>Muntlig kommunikasjon m/ lytting og bygge på andre sine innspill</b>  <b>Skriftlig tekstsaking</b>	Folkehelse og livsmestring
-1. og 2. kap. <i>Peer Gynt, illustrert utg.</i> , - keynote: Kva er ein opprørar? – Og intro til oppgaver om «Kvifor er Peer ein opprørar?», - skriveramme og rep. av 5. avsnittsmodellen	<b>Argumenterende tekst.</b> -lytte, følge med/ se på illustrasjoner og observere, gruppeoppgave, -lærerforedrag, -prosess: 1. skrive «eit avsnitt om kvifor Peer er ein opprørar» 2. Vlogg om «å skrive eit avsnitt» m/ kameratvurdering. 3. Skriveøkt: «å skrive ein argumenterende tekst.	<b>Tekst i kontekst</b>  <b>Kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, og språket som system og mulighet</b>	Folkehelse og livsmestring  Demokrati og medborgerskap
-3. kap. <i>Peer Gynt, illustrert utg.</i> , -opp.: «Sjangertrekk», «Utforsk Bøygen» (sammenlikne m/ sangtekst «Styggen på ryggen»)	<b>Ulike måter å formidle tekst på.</b> -Lærerforedrag, gruppeopp/aktiv læring/ stafett. Paroppgaver i grupper m/ fremføring for hverandre. -Fagsamtaler i grupper om forskjeller og likheter i lyrikk-, eventyr- og romansjangle.	<b>Tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst</b>  <b>Muntlig kommunikasjon</b>	Folkehelse og livsmestring  Demokrati og medborgerskap
<b>Introduksjon av fordypningsopp.</b>	<b>Skrive &amp; leseverksted</b> -Arbeide med undervisvurderinger, -redigering av egne tekster, -samtaler om egne tekster i grupper	<b>Skriftlig tekstsaking og språket som system og mulighet</b>  <b>Muntlig kommunikasjon</b>	Demokrati og medborgerskap
-Rollekortoppgave: tolke PG og relasjoner til andre, - intro rollespill m/keynote & musikk, «Refleksjon» m/Endless, -oppgave: rollespill	<b>Rollespill.</b> -Gruppeoppgave, -samtale i par og hel klasse,-filmatisere et rollespill (valgfritt å jobbe alene eller i par): tolkning m/ rekvisitter.	<b>Muntlig kommunikasjon og språket som system og mulighet</b>	Folkehelse og livsmestring

Lærestoff/ innhold i økter	Arbeidsmåter og vurderingsformer	Kjerneelementer	Tverrfaglige temaer
-Keynote m/ repetisjon av virkemidler i sammensatt tekst, oppg.: om symbolikk og hvordan kan forestillinger og fantasi påvirke livet til mennesker?	<b>Sammensatt tekst.</b> -Paroppgave, -individuell valgfri skriftlig oppgave: lag en sammensatt tekst eller gjør en analyse av et selvvalgt utdrag i illustrert utg. av PG.	<b>Muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstsaking</b>  <b>Kritisk tilnærming til tekst</b>  <b>Tekst i kontekst</b>	Folkehelse og livsmestring
-Oppg.: Hvem kan oppnå suksess uavhengig av oppvekst og miljø?, <i>4.kap, Peer Gynt, illustrert utg.</i> , -keynote m/ intro tidsepoke,- oppg.: Skriv en drøftende tekst om tidsepoke «fra Ibsens tid til nå».	<b>Tidsepoke.</b> -Samarbeidsgrupper, -valgfritt: lesing av tekst i grupper eller individuelt -muntlige samtaler om tekst, -lærerforedrag. -Individuell skriveøkt	<b>Tekst i kontekst</b>  <b>Muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstsaking</b>	Folkehelse og livsmestring
Dramatisere Peer sitt møte med knappestøperen (nynorsk tekst), -oppg.: «Smelt meg om!», - <i>5.kap, Peer Gynt, illustrert.utg.</i> -NRK: «Hemmeligheten bak Peer Gynt», -oppg.: «Du er ein lauk!», -og oppg.:«Symbolikk på scenen».	<b>På teateret - forarbeid</b> -Valgfritt: lesing av tekst i grupper eller individuelt, -muntlige samtaler om tekst, -gruppearbeid, -dramatisere ved å lese i grupper,-på teater for å se PG med hele 10. trinn	<b>Tekst i kontekst</b>  <b>Muntlig kommunikasjon</b>	Folkehelse og livsmestring
-Tanker fra teateret, -oppg: Meg selv og Peer	<b>Refleksjonstekst Meg selv og Peer.</b> -Walk & talk: Samtaler fra teateret -Individuell skriveøkt	<b>Tekst i kontekst</b>  <b>Muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstsaking</b>	Folkehelse og livsmestring
<b>Innlevering av fordypningsoppgaven</b>	<b>Skrive &amp; leseverksted</b> -Arbeide med underveisvurderinger, -redigering av egne tekster, -samtaler om egne tekster i grupper, kameratvurdering. -sette sammen fordypningsoppgaven	<b>Kritisk tilnærming til tekst</b>  <b>Skriftlig tekstsaking og språket som system og mulighet</b>  <b>Muntlig kommunikasjon</b>	Demokrati og medborgerskap

## E: Fordypningsoppgave

Illustrasjoner av Geir Moen er hentet ut fra *Peer Gynt: tegneserieroman* (Ibsen, Mairowitz & Moen, 2017).

### Fordypningsoppgave: **Peer Gynt**



- ❖ **HVA:** Du skal lage en oppgave der du fordyper deg i, og gjør en tolkning av Peer Gynt.
- ❖ **HVORDAN:** Du skal bruke notatene dine fra «Prosjekt Peer Gynt» når du skriver, fremfører muntlig tolkning, samt lager sammensatt tekst - slik bygger du opp oppgaven - del for del.
- ❖ **HVORFOR:** Du skal vise hvordan du *forstår* karakteren, bruke Peer til å finne *din tolkning* om hva det vil si å *være seg selv*, og i tillegg *diskutere* hvorfor Peer Gynt er aktuell i det lokale og det globale samfunnet vi lever i *nå*.



Oppgaven skal ha en forside av sammensatt tekst, en skriftlig innledning, en skriftlig avslutning og en skriftlig litteraturliste. Hoveddelen skal bestå av disse delene:

- Del 1 skal være en drøftende tekst over tidsepoke. Du velger selv om det skal være en muntlig eller en skriftlig fremstilling. Det forventes at du tar utgangspunkt i minst tre temaer i Peer Gynt når du sammenlikner samfunnet *da* med *nå*.
- Del 2 skal være en fagsamtale der du diskuterer forskjeller og likheter mellom lyrikk, eventyr og et drama.
- Del 3 skal være en argumenterende skriftlig tekst på sidemål. Den skal være på minst fem avsnitt der du overbeviser om hvorfor Peer er en opprører.
- Del 4 skal være en sammensatt tekst du lager selv, eller en analyse den illustrerte utgaven av Peer Gynt: På hvilke måter uttrykker den sammensatte teksten ett eller flere temaer?
- Del 5 skal være et muntlig rollespill. Du kan velge selv om det skal være en individuell oppgave, paroppgave eller gruppeoppgave. Du/ dere skal være en eller flere karakterer i Peer Gynt: velg å være Peer som ser seg selv og hvordan han har levd livet, eller/ og en av de andre karakterene som uttaler seg om Peer, om forholdet til han, og hvordan han har preget karakterens liv. Karakteren eller karakterene du velger lager en vlogg som viser refleksjon over Peers mange roller.
- Del 6 skal være en skriftlig individuell tekst som skal handle om ditt forhold til Peer Gynt: Liker du Peer? Har arbeidet med teksten lært deg noe? Hvordan har arbeidet med karakteren Peer Gynt vært? Husk å begrunne alt du hevder i teksten din.

#### INNLEVERINGSFRIST:

Følg med på Showbie og på ukeplanen.

#### DU LEVERER HER:

Showbie>04-Norsk > i mappen «Peer Gynt» —>Innlevering

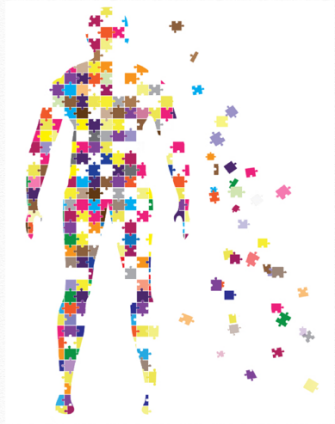


## F: Artefakter brukt i intervjuene

Beskrivelse: Deloppgaver som ble brukt i forarbeid til å lese og arbeide med Peer Gynt

# Forberedende individuell oppgave: *Meg selv*

- ❖ Skal du kunne forstå og tolke andre så må du ha litt peiling på hvem du selv er.
- ❖ Du er satt sammen av forskjellige erfaringer.
- ❖ Du tar forskjellige roller ettersom hvem du er sammen med
- ❖ **Hvem er du egentlig? Gjør oppgaven som du finner i Showbie>Norsk hovedmål>Peer Gynt.**
- ❖ **Innlevering>INNLEVERING Peer Gynt**



Illustrasjon: laget av ukjent

## MEG SELV



Hvem er du? Hva slags egenskaper har du? Hva liker du? Er du den du ønsker å være? Hva har påvirket deg til å bli den du er?

I denne oppgaven skal du ta stilling til påstander om deg selv, du må ta standpunkt og velge selv om du ikke synes at det passer deg helt.

Av de siste fire påstandene skal du velge ett som du skriver et argumenterende avsnitt om. Bruk påstanden som temasetning. Kommentarseretningene skal gi et eksempel og en begrunnelse av påstanden din. Avslutt avsnittet ditt med en oppsummerende setning.

Lykke til!

Beskrivelse: Deloppgaver som ble brukt i forarbeid til å skrive en argumenterende tekst på 5 avsnitt

## Individuell skriveoppgave: opprøreren Peer

- ❖ Velg en av årsakene du har funnet til at Peer er en opprører. Bruk den som temasetning i et argumenterende avsnitt.
- ❖ Du skal skrive et argumenterende avsnitt om hvorfor Peer er en opprører. Du må argumentere for å overbevise om at temasetningen din er sann.
- ❖ Bruk skriverammen som ligger på Showbie.
- ❖ Du skal levere det argumenterende avsnittet på Showbie senest fredag 16 november kl.16.00.



Illustrasjon laget av Geir Moen i Ibsen, Mairowitz & Moen (2017). *Peer Gynt: tegneserieroman*. Gyldendal Norsk Forlag.

## Muntlig samarbeidsoppgave: vlogg om opprøreren Peer

- ❖ Dere skal vurdere hverandres argumenterende avsnitt (se egen mal), og deretter lage en vlogg sammen.
- ❖ Notater, argumenterende avsnitt, og kameratvurderingen er forarbeid til vloggen.
- ❖ Dere skal vlogge om HVOR i første akt det kommer frem at Peer er en opprører, samt argumentere for HVORDAN dette kommer frem.
- ❖ Planlegg godt. Dere skal snakke uavhengig av manus, og dere skal OVERBEVISE publikum om at Peer er en opprører.
- ❖ Lengde: Minimum 3 minutter - maksimum 5 minutter.
- ❖ Innlevering: Leveres på Showbie>Norsk muntlig>Innlevering Peer Gynt senest fredag 16 november kl. 16.00



Illustrasjon laget av Geir Moen i Ibsen, Mairowitz & Moen (2017). *Peer Gynt: tegneserieroman*. Gyldendal Norsk Forlag.



Beskrivelse: Deloppgaver som ble brukt i forarbeid til å lage et filmatisert rollespill

## Oppgave: Hvem er Peer egentlig - hvilke roller tar han sammen med andre?

	Mor Åse	Solveig	Ingrid fra Hægstad (Bruden)	Dovregebens datter (Den grønkleddes)
Hvordan kjenner Peer kvinnen?				
Hva forventer kvinnen av Peer?				
Hvordan vil Peer beskrive kvinnen?				
Hvordan vil kvinnen beskrive Peer?				
Hvilken rolle tar Peer i forholdet til kvinnen?				

Beskrivelse: Introduksjon til filmatisert rollespill

## INTRO ROLLESPILL -din egen tolkning av Ibsens Peer Gynt

- ⇒ Rollespill: **La det komme innenfra!**  
<https://youtu.be/ALUi-BiEGGo>
- ⇒ Tro at du kan! Du må tørre å gå utenfor komfortsonen for at det skal bli bra.
- ⇒ Desto bedre du kjenner rollen du velger å gå inn i desto bedre blir rollespillet.
- ⇒ Husk at rekvisitter, en passende bakgrunn, klær og lignende kan hjelpe deg med å leve deg inn i karakteren som du spiller rollen til.
- ⇒ Husk at det er rollen du spiller som er interessant, og ikke du. Fordyp deg i: Hva føler karakteren? Hva tenker karakteren? Hva mener karakteren? Hvordan oppfører karakteren seg?
- ⇒ MÅLET er å vise at du **forstår** karakteren du spiller. Hvis du velger å gå inn i en annen karakter enn Peer Gynt så **må** relasjonen til Peer Gynt komme tydelig frem i rollespillet.



Foto: ukjent opphav

Beskrivelse: Forarbeid til en drøftende tekst som skal sammenlikne samfunnet *nå* med *da*

## oppgave: TIDSEPOKE

Drøft med læringspartner - SUKSESS uavhengig av oppvekst, arv og miljø

- ❖ Hvem kan oppnå SUKSESS uavhengig av oppvekst, arv og miljø i vårt samfunn?
- ❖ Nevn minst tre personer dere vet om som har oppnådd stor SUKSESS i vårt samfunn. Beskriv suksessen til disse personene.
- ❖ Forklar om suksess oppnådd i samfunnet i dag, på samme måte kunne skjedd på Ibsens tid?

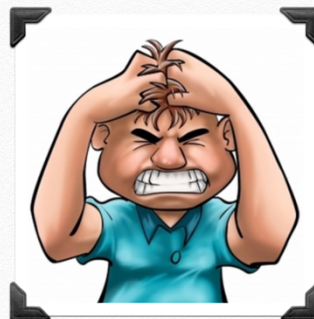


Illustrasjon: laget av ukjent

Beskrivelse: Brukt i forarbeid til å lese 5. akt av Peer Gynt

## Oppgave: *Smelt meg om!*

- ❖ Drøft dette med læringspartner:
- ❖ Har du noen gang opplevd noe så sinnsykt bra at hendelsen har vært med på å forandre deg for alltid?
- ❖ Har du en gang gjort noe galt? Noe så galt at ingenting kan bli slik som før igjen? (Det er lov å bare si JA eller NEI).



Illustrasjon: laget av ukjent





