

Å vera i boka

Kvifor skal eg bruka tid på ny barne- og ungdomslitteratur, og korleis kan eg nytta den nye barne- og ungdomslitteraturen på ungdomstrinnet? Dette er spørsmål som me skal prøva å gi nokre svar på. Då er det naturleg først å sjå på kva læreplanverket Kunnskapsløftet seier.

Kunnskapsløftet og litteraturen

I eit av kompetansemåla etter 10. trinn heiter det: *Mål for opplæringen er at elevene skal kunne delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film* (s. 43). Det er gjennom slike samtalar at elevane skal bli interesserte og nysgjerrige på tekst og medium. Men det er òg gjennom slike samtalar at elevane skal tileigna seg tekst- og sjangerspesifikke kunnskapar.

Samtalane skal vera utforskande. Kva vil det seia? Først og fremst inneber det at ein har ei utforskande, nysgjerrig og open haldning til litteraturen. Læraren må kunna stilla opne spørsmål. Det vil seia spørsmål som det ikkje finst eit konkret, rett svar på, og som nettopp difor kan stimulera elevane si eiga undring. Utforskande samtalar om litteratur vil òg vera naturleg å kopla saman med filosofisk tenkemåte kor nettopp det å reflektera rundt identitet og livstolking, natur og kultur, liv og død, rett og galt er grunnleggjande filosofiske dilemma (kompetansemål etter 10. trinn, Krl-faget). Mykje av den nye ungdomslitteraturen skildrar personar og miljø som lett kan knytast til slike etiske og filosofiske dilemma (eksempelvis *Svart, og cirka hvitt* av Jon Ewo). Kunnskapsløftet har i motsetnad til L'97 ingen styrt forfattarkanon. Det er ikkje nemnd forfattar-namn som skal presenterast for elevane på ungdomstrinnet, og det er heller ikkje slik at det er litteraturhistoria som bind litteraturlesinga saman. Det er både positive og negative sider ved å utelata kanon, og me skal ikkje gå inn på den debatten her, men me håpar at noko mindre fokus på kanonlitteraturen i større grad kan opna opp for bruk av ny barne- og ungdomslitteratur på ungdomstrinnet.

Ungdom skal ha tilgang til dagens tekstar av fleire årsaker. For det første tek litteraturen opp tema som ungdom er opptekne av og skildrar eit miljø som ungdom kan kjenna seg igjen i. Den nye barne- og ungdomslitteraturen speglar dessutan det mangfaldet av menneske og miljø som finst i samfunnet her og no. For det andre så har den nye barne- og ungdomslitteraturen eit språk som lesarane kan kjenna igjen. Den nye ungdomslitteraturen integrerer i større grad elevane sitt eige språk (t.d. sms-språk). Men den nye litteraturen kan også ha eit språk som kan verka fornyande for ungdommen si eiga evne til å uttrykkja seg skriftleg. Kunnskapsløftet ser på lesing og skriving av litteratur som to sider av same sak. Det vil seia at lesing av litteratur bevisst eller ubevisst dannar mønster for eiga skriving. Den nye barne- og ungdomslitteraturen kan nettopp gi eigne og nye skrivemønster.

Kunnskapsløftet legg òg vekt på at elevane skal få formidla eigne leseopplevingar og leseerfaringar basert på tolking og refleksjon: *Mål for opplæringa er at elevene skal kunne formidle skriftlig egne leseerfaringar og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon* (43). På den eine sida legg ein vekt på at lesinga skal vera elevane sine eigne tolkingar. På den andre sida skal ikkje lesinga berre vera tilfeldig synsing, men ho skal vera basert på tolking og refleksjon som må grunnjevast. Dermed må eleven også ha tileigna seg eit litterært språk til å snakka om tekstar med: *Eg likte godt komposisjonen i boka fordi....*

Lesing av tekst og læring?

Kva er det eg som lærar vil at elevane skal læra i møte med ein tekst? Det vil sjølvsagt vera

avhengig av den einskilde teksten. Men det er likevel nokre grunnprinsipp som bør liggja til grunn for ei kvar læring.

Lev Vygotsky har gitt oss ein modell for læring og oppdraging. Han skisserer det eleven kan heilt åleine som den noverande utviklingssona. I denne sona skjer det inga læring fordi det eleven kan, allereie er automatisert og internalisert. Dernest skisserer Vygotsky den næraste utviklingssona. Det vil seia den sona kor eleven tileignar seg ny kunnskap, lagar seg hypotesar, forkastar dei, lagar seg nye hypotesar, ser samanhengar osv. til kunnskapane er internaliserte og blir ein del av den noverande utviklingssona. Medan elevane er i den næraste utviklingssona, er dei i utvikling mot eit eller anna, dei er i vekst. Mange kallar difor også dette for vekstsona. Det er eit mål for all undervisning og læring at elevane skal vera i vekstsona si. Læraren kan bevisst stimulera eleven si læring når han er i vekstsona. Det kan han gjera ved å stilla spørsmål som får fram eleven sine refleksjonar rundt eiga læring: *Var det noko du reagerte på i teksten du las?* Også elevane kan stimulera kvarandre, nettopp fordi kunnskapane i gruppa er større enn kunnskapane til kvar einskild elev. Nokre elevar har kunnskapar som kan vera til hjelp og støtte i læringsprosessen. Både lærar og medelevar kan vera støttande for kvarandre i læreprosessen, eller støttande stillas om ein vil.

Men kva vil eit slikt syn på læring bety i arbeidet med litteratur? I ein gruppesamtale om litteratur får elevane høve til å vera støttande stillas for kvarandre. Nokon har oppdaga ting ved teksten som ein sjølv ikkje såg. Nokre elevar har lese noko liknande før og har difor erfaringar med anten tema, sjanger eller språk som dei ber med seg inn i arbeidet med tekst. Slik vil lesing av tekst anten i grupper eller i heil klasse vera prega av ulike stemmer. I ein litterær samtale kan ikkje minst læraren sine opne spørsmål fungera som støttande stillas og slik føra eleven over i den næraste utviklingssona. Dei opne spørsmåla kan opna teksten og få eleven til å oppdaga ulike sider ved teksten: *Kvifor ler du av Jon Demon?* (*Jon Demon og Jon Demon. Toer'n* av Reidar Kjelsen). Også bruk av leselogg, rollekort, drama o.l. kan vera støttande stillas på den måten at det er metodar som kan invitera eleven til å reflektera over teksten. Om bruk av rollekort kan du lesa i *Bok i bruk på femte til sjuande trinn*. Rollekorta kan

lastast ned på www.lesesenteret.no.

Evna til progresjon og regresjon er eit kjenneteikn ved alle gode læreprosessar. Elevane må kunna støtta seg på noko som er kjent (regresjon) og samstundes bli utfordra av det ukjente (progresjon). I møte med tekst vil det seia at teksten er nær eleven si noverande utviklingssona på nokre område. Det kan vera at miljøet er kjent, eksempelvis vil storbyungdomsmiljø for nokre elevar vera gjenkjennelig. Eller språket er kjent, eksempelvis bruk av slang eller sms-språk. Men i møte med teksten bør det òg vera noko som er ukjent, noko som utfordrar eiga lesing. Det som utfordrar i ein tekst, kan både vera knytt til tematikk (*Svart elfenben* av Arne Svingen), komposisjon (*Svart, og cirka hvitt* av Jon Ewo) og til det språklege uttrykket (*Perler for svin* av Helene Uri og Ragnar Aalbu).

Litteraturteoretiske tilnæringsmåtar

Arbeid med litteratur krev at læraren tek val: *Kva bok skal eg velja? Kva vil eg med boka? Korleis skal eg presentera den?* Slike val vil vera prega av læraren sitt syn på litteraturen og lesaren. *Kva val har eg som lærar? Kva for metodar rår eg over?* Desse vala, korleis ein nyttar forfattaren, kva fokus ein set på sjølve teksten og i kva grad ein gir rom for lesaren, kan koplast til ulike litteraturteoretiske tradisjonar. I det følgjande skisserer me difor nokre ulike litteraturteoretiske tilnærmingar til tekst.

Når ein arbeider med litteratur, kan ein setja fokus på ulike faktorar i kommunikasjonsaksen: forfattar-tekst-lesar. Historisk sett har pendelen svinga frå einsidig å vera oppteken av forfattaren (historisk-biografisk metode) til å interessera seg for teksten åleine (nykritikk), til interesse for lesaren (lesarorienterte metodar). Det dreier seg om kva syn ein har på kva ein tekst er, og korleis meininga i teksten blir etablert. Er hovudsaka kva forfattaren har meint? I så fall vil den rette tolkinga av teksten vera avhengig av kva forfattaren har ønskt å seia (historisk-biografisk-metode). Men vi kan også spørja: I kva grad er lesaren med på å skapa den meininga teksten har for den enkelte? Og er det slik at alle tolkingar er like gode (lesarorientert metode)? Eller har teksten ei meining som berre finst i teksten, og som er uavhengig av både forfattar og lesar (nykritikk)? Dette er ikkje enkle spørsmål, men som lærar bør du tenkje over kva som skjer og kva du gjer

når du formidlar litteratur på den eine eller den andre måten. Det skal liggja ein refleksjon bak dei vala læraren gjer. Slik som: *Kvifor er det interessant å vita noko om forfattaren i formidlinga av nett denne boka? Korleis kan kunnskap om forfattaren tilføra noko til opplevinga og forståinga av boka? Er det viktig for forståinga av denne teksten å studera detaljar? Korleis kan eg få fram ulike tolkingar av denne opne teksten?*

Historisk-biografisk metode legg vekt på korleis forfattaren sitt liv nedfeller seg i teksten. Metoden knyter altså forståinga av teksten til forfattaren sin intensjon og situasjon der teksten er blitt til. Metoden blir sjeldan brukt i full breidd i undervisninga, men elevane likar ofte å få høyra små historier om forfattarar for så å sjå korleis forfattaren sine interesser og opplevingar nedfeller seg i teksten. Det kan førebu elevane på det dei skal lesa og skapa forventningar. Når Ragnar Aalbu presenterer seg som odelsgutten i *Grundig om gris*, er det tydeleg at han ønskjer at lesaren skal kopla saman kjennskap til forfattaren og innhaldet i boka. Men ein kan godt vera klar over at det kan vera problematisk å leggja altfor stor vekt på at ei bok MÅ forståast slik eller slik, fordi ein veit det eller det om forfattaren. Å leggja heilt bestemte meiningar inn i boka, basert på opplysningar om forfattaren sitt liv, kan skapa sperrer for elevane sin eigen fantasi.

Nykritikken blir gjerne knytt til metodar som legg vekt på teksten sjølv, uavhengig av både forfattaren og lesaren. Teksten blir sett på som sjølvstendig. Ein metode som er utvikla i tråd med nykritikken sine ideal, er nærlesinga. Nærlesinga legg vekt på å studera ulike element i teksten ned til minste detalj, for til slutt å innordna analysen av dei i ei heilskapleg forståing. Lærarane legg vekt på ulike lag i tekst og bilete og studerer til dømes tema, motiv, ordval og biletbuk. Mange av litteraturpresensjonane i dette heftet, ja om ikkje alle, er i meir eller mindre grad basert på ei eller anna form for nærlesing. Men ein kan merka seg at sjølv om nykritikk blir kopla til nærlesing, er ikkje all nærlesing nykritikk.

Lesarresponsteorien er oppteken av lesaren si rolle. Lesaren er med på å produsera meininga i teksten. Ein tekst kan difor ikkje seiast å ha ei bestemt meining, men fleire, også kalla responsar. Wolfgang Iser er ein av dei viktigaste

representantane for denne retninga. I alle tekstar er det stader der teksten overlet handlinga til lesaren sin eigen fantasi. Iser kallar dette ”tomrom i teksten”. Det ein fyller desse tomroma med, vil vera styrt av lesaren sine erfaringar, kunnskap og alder. Men òg tidlegare lesarerfaringar har noko å seia for kva ein fyller desse tomme plassane i teksten med. Forventningar til resten av teksten, kva som kjem til å henda, er ei viktig drivkraft og motivasjon i lesinga. Lesaren dannar seg bilete og førestellingar av kva som kjem til å henda gjennom heile lesinga. Desse bileta er meir eller mindre konkrete. Etter kvart som lesinga går framover, blir forventningar anten oppfylte eller negerte, for å bruka Iser sine omgrep. Kanskje kjem det plutselig ei opplysning som gjer at ein oppdagar at bileta ein har danna seg, ikkje stemmer. Då må lesaren omforma dette indre biletet. Når det skjer noko anna enn det lesaren forventar, reviderer han òg automatisk forståinga av det som alt er lese, og samtidig blir det skapt nye forventningar og førestellingar. I desse indre førestellingane ligg mykje av spenninga me opplever når me les.

Sjølv om den historisk-biografisk metoden, nærlesinga og lesarresponsen set fokus på ulike element ved litteraturformidlinga, har dei det til felles at dei let elevane engasjera seg i litteraturen. Slik kan litteraturen setja i sving tankar og funderingar som ein ikkje visste ein hadde. Heldigvis er det også slik at elevane ser detaljar både ved tekst og bilete som læraren ikkje har lagt merke til. For å få fram desse unike elevoppdagingane er det viktig at ein har ein metode som gir rom for dei.

Den vesle samtalen om litteratur

Læraren er ein lesande modell for elevane. Det er difor viktig at han viser seg som ein som les. Det kan han gjera ved å koma med utsegner om si eiga lesing: *Eg las om dei mange skog- og grasbrannane på Vestlandet i avisa i går. Har de lese om dei? eller Eg las på tekst-TV at Noreg skal spela mot Danmark i neste landskamp. Det blir spennande, eller kva trur de?*

Det er denne typen samtalar som blir kalla den vesle samtalen om lesing. Denne samtalen kan òg dreia seg om litteratur og bøker. Me trur det er viktig at lærarar held seg orienterte om den nye barne- og ungdomslitteraturen og les denne typen litteratur sjølv. Men ein tur innom biblioteket eller den lokale bokhandelen kan

også gi eit inntrykk av kva som finst av nye barne- og ungdomsbøker: *Har de sett den nye boka til Anthony Horowitz? eller Eg har høyrte at den nye fantasyserien til Lene Kaaberbøl skal vera skikkeleg bra. Nokon som har sett eller lese den?* Ved slike små, spontane samtalar om barne- og ungdomsbøker viser du at du er interessert i elevane sin litteratur og lesinga deira. Me trur at ved å stimulera til denne typen samtalar så vil elevane sjølve i neste omgang ta initiativet til samtalar om litteratur: *Lærer, visste du at bok nummer 2 i Gravbøygen-serien no har kome ut?*

Den store samtalen om litteratur

Kunnskapsløftet legg vekt på at samtalan om litteratur skal stimulera elevane si eiga undring. Det blir då viktig å laga ei ramme rundt dei litterære samtalan som inkluderer elevane sine eigne undringar og refleksjonar rundt teksten. Tre ulike moment må vera til stades om ein skal kunna kalla samtalan dialogiske (Dysthe, 1995). I klassesamtalen må ein stilla **opne spørsmål**. Det er spørsmål som det ikkje finst spesifikke svar på, men som opnar opp for elevane sine eigne tankar og meiningar om tekst. Sjøvsagt finst det grad av kor opne spørsmåla kan vera, men det er i alle fall viktig at ein har dei opne spørsmåla som eit mål for samtalan. Dessutan legg ein vekt på **oppattaking av elevsvar**. Det vil seia at ein på ein eller annan måte gjentek elevsvaret eller følgjer det opp: *Du meiner at...* Ved å følgja opp elevsvara viser ein også at ein tek elevane sine refleksjonar og undringar i teksten på alvor og slik verdset elevane sine svar. Det er det ein kallar **høg verdsetting**.

Elevane har ulike erfaringar som dei tek med seg i samtale om tekst. I klassesamtalen kan forskjellige stemmer møtast og brytast mot kvarandre. Elevane tek også med seg si eiga leseerfaring i samtalen. God kjennskap til ein sjanger eller stor litterær kompetanse vil truleg påverka den stemma eleven har i den litterære samtalen. Ein elev som har lese mange fantasybøker, vil nok lettare kjenna igjen sjangertrekka i ein fantasy-roman enn ein som ikkje er kjend med denne sjangeren. I den store samtalen om tekst møtast ulike stemmer. Stemmer som er farga av kvar einskild elev sine livserfaringar, men òg stemmer som er farga av den litteraturen elevane har lese. Eit møte mellom tekst og elev er såleis også eit møte mellom tekstar. Eller som Jon Smidt seier det: ”Jeg ser

og hører klasserommet som et resonansrom med stemmer fra mange tider fra oldtiden til i dag og fra mange ulike sosiale verdener - lærerens og elevenes” (Smidt, 2004, 26).

Anne Kari Skardhamar (2001) har skissert ein modell for den store litterære samtalen. Ein modell som gir rom for elevane sine eigne refleksjonar, men som også utfordrar meiningane og synspunkta deira. Skardhamar legg vekt på tre typar spørsmål. Det er identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og det ho kallar overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmåla har til føremål å knyta band mellom litteraturen og eleven: *Kva ville du gjort dersom du var ...? Har du lese noko liknande tidlegare?* Identifikasjonsspørsmåla stiller ikkje krav til eleven sin tekstkompetanse, men det gjer den neste spørsmålstypen: refleksjonsspørsmåla. Refleksjonsspørsmåla skal få deg til å reflektera over innhaldet og språket i teksten du har lese:

Kva var det som gjorde at du tykte denne teksten var morosam, var det noko ved innhaldet eller var det noko ved språket?

Korleis oppfattar du hovudpersonen i boka?

Kva er det som gjer at du oppfattar han slik?

Kva tykkjer du om slutten på historia?

Kvifor trur du at teksten sluttar nett slik?

Refleksjonsspørsmåla utgjer hovudbolken i den litterære samtalen. Det er ved hjelp av refleksjonsspørsmåla at ein går i djupna på teksten og eleven tileignar seg kunnskapar om tekst (nykritikk). Samstundes skal refleksjonsspørsmåla tvinga eleven til å gjera inferensar, det vil seia å lesa mellom linjene. Lesing handlar nettopp om å tolka både det som faktisk står skrive og å skjøna det som skjuler seg bak orda. Refleksjonsspørsmåla skal utfordra og fornya elevane sine kunnskapar både om tekst og om livet elles.

Overføringsspørsmåla skal tena til å aktualisera litteraturen. Overføringsspørsmåla skal binda saman fiksjonen og den verkelege verda og slik

gjera litteraturen aktuell både for den einskilde lesaren og for samfunnet som heilskap: *Kunne dette ha skjedd i dag? Kva tykkjer du hovudpersonen burde gjera?*

Proessorientert forståingsopplæring

Det kan sjølvsagt vera utfordrande nok å gjera ein tekst både kjent og utfordrande for det mangfaldet av elevar ein finn i ei elevgruppe. Ein metode for å sikra seg at elevane utvidar si eiga forståing av tekst, er å dela leseprosessen opp i ulike lesefasar.

Proessorientert forståingsopplæring deler leseprosessen inn i tre delar. Det er før lesing, under lesing og etter lesing. **Før lesinga** er det viktig å skapa interesse for teksten hos lesaren. Det kan gjerast på mange måtar. Nedanfor har me skissert nokre slike:

- Presentera tittelen og fabulera rundt den. *Kva trur de denne boka handlar om?* (Eksempel: *Landet Alltid Raudt* av Ragnfrid Trohaug)
- Bruka musikk eller kunst for å koma inn i ei bestemt stemning. (Eksempel: Westernmusikk før lesing av *For en neve havre* av Øyvind Torseter)
- Drama, gå inn i rolle som hovudpersonen i boka. (Eksempel: Møte med Siri Jørgensdotter i *Trolldomskraft* av av Magnhild Bruheim)
- Diskutera eit bestemt tema som har med boka å gjera. (Eksempel: Samtale om fattigdom og kriminalitet før lesing av *Svart elfenben* av Arne Svingen)
- Presentera forfattaren. (Eksempel: *Ein motig maur* av Tarjei Vesaas og Steffen Kverneland)
- Fabulera rundt kva boka kan handla om med utgangspunkt i eventuelle bilete/illustrasjonar. (Eksempel: *Dagboka* av Laura Trenter)

Det som er poenget med førlesingsfasen er å setja elevane på sporet av teksten. Men denne fasen skal også skapa forventningar til teksten, forventningar om kva som skal skje vidare i boka. Dessutan vil t.d. diskusjon om tema gjera at elevane hentar fram i medvitnet dei tankane og

kunnskapane dei har om emnet, noko som både kan verka motiverande og gjera sjølve lesinga lettare.

Under lesinga kan ein gjera stopp for å sikra at alle får med seg innhaldet i teksten. Me les ikkje berre det som er eksplisitt uttrykt i teksten, me les også det som ligg mellom linjene. I lesing av skjønnlitteratur er det nettopp det som ligg mellom linjene, måten ting vert sagt på, det ein anar vil henda, som skaper spenning og mening i teksten. Når ein les ei bok, anten det er i gruppe eller i samla klasse, kan det vera viktig å gjera slike lesestopp for å stimulera og utfordra elvane til å lesa mellom linjene. Men stoppa kan også nyttast til å skapa nye forventningar til teksten: Kva trur de vil skje med...?

Etter lesinga er det eit poeng at elevane skal reflektera over det dei har lese. Etterarbeidet skal i tråd med måla i Kunnskapsløftet inspirera elevane til eigne tolkingar og refleksjonar med utgangspunkt i teksten. Læring skjer først når eleven har transformert kunnskapane. Å transformera kunnskapane vil seia at ein på ein eller annan måte omformar kunnskapane og gjer dei til sine eigne. Dette kan gjerast på mange måtar. Etterarbeidet må ikkje reduserast til å reproducera teksten gjennom referat og svar på lukka spørsmål, men heller sørgja for å transformera den til eleven si eiga læring.

MÅTAR Å ARBEIDE MED TEKST PÅ

Både før, under og etter lesing kan ein velja ulike metodar å arbeida med teksten på. Lista nedanfor skisserer nokre slike arbeidsmåtar. Lista nedanfor er på ingen måte fullstendig.

Rolleintervju

Det vil seia at ein av elevane opptrer i rolla som hovudpersonen i boka. Denne rollepersonen skal med utgangspunkt i teksten fortelja om seg sjølv ved å svara på spørsmål frå dei andre elevane. Læraren kan og vera den som opptrer i denne rolla. Det er spesielt aktuelt om ein vel å bruka denne metoden før elevane har møtt teksten. Slik kan ein også skapa forventningar til teksten som skal lesast.

Rollemodellering

Det vil seia at elevane formar ulike hovudpersonar sine kroppsuttrykk, som ein fryspositur, i bestemte situasjonar henta ut frå boka. Elevane kan skriva ned tankane dei trur

denne personen har i den gitte situasjonen. På eit bestemt signal vert frysposituren broten og elevane sine nedskrivne tankar lesne opp. Denne øvinga kan vera fin å bruka som pararbeid. Elevane skriv ned tankane til hovudpersonen saman, éin elev formar kroppsuttrykket og éin les tankane.

Både desse øvingane kan vera fine å bruka i tekstar som har klare hovudpersonar, gjerne personar som står i motsetnad til kvarandre på eit eller anna vis. Dramatiseringane kan også vera førebuing til eigen skriftleg eller munnleg refleksjon rundt ein tekst. Det bør alltid vera ein refleksjon etter slike dramaøvingar. Dette er ikkje noko ein gjer for at ”å ha det gøy”, dette er noko ein gjer for å koma på innsida av personane i teksten.

Den litterære samtalen

Denne metoden er skildra på s.

Lesesirklar og bruk av rollekort

Bruk av lesesirklar vil seia at elevane les tekst i grupper. Lesesirklane kan organiserast slik at kvar einskild elev får ei oppgåve undervegs i lesinga, og under samtalen i etterkant. Rollene kan variera alt etter kva ein ynskjer å fokusera på i teksten. Dei kan t.d. vera slik:

Opplysaren skal skildra eit avsnitt i teksten som skaper eit bilete i hovudet hos lesaren. Det kan vera ein person, ei hending eller eit miljø.

Koplaren skal kopla den nye teksten til noko han har kjennskap til frå før anten det er noko han har opplevd sjølv eller noko han har lese.

Avsnittsguiden skal finna eit avsnitt i teksten som han har festa seg ved anten fordi det var morosamt, trist eller godt skrive.

Ordkunstnaren skal leita etter ord i teksten som treng ein kommentar anten fordi dei er merkelege, interessante, viktige eller vanskelege.

Regissøren skal hjelpe gruppa til å koma i gang med diskusjonen. Han skal også oppsummera samtalen til slutt.

Rollekorta kan lastast ned frå

www.lesesenteret.no

Heile poenget med bruk av lesesirklar er at elevane sine mange personlege erfaringar og

erfaringar med litteratur vil gi opplevinga av teksten eit større tilfang enn om ein les teksten åleine. Bruk av rollekorta skal hjelpe elevane å finna og samtala om både tematiske og stilistiske element ved teksten.

Nettdiskusjon

Å laga diskusjonar om bøker på nettet kan vera ein fin måte å få fleire i tale på. Mange elevar tykkjer det er vanskeleg å ytra seg munnleg i klassen. I ein nettdiskusjon vert ein ikkje så eksponert og det kan vera lettare å delta. Det å ytra seg på nett er dessutan ein sjanger dei kjenner frå ulike chattekanalar og MSN. Det å kunna bruka digitale verkty er dessutan ein av dei fem grunnleggjande dugleikane i Kunnskapsløftet. Diskusjonar på nett er meir spontane, ja, på mange måtar minner dei meir om munnleg tale enn om skriftleg kommunikasjon.

Ulike skriveoppgåver kan også romma refleksjonar og tolkingar av bøkene ein har lese. Slike oppgåver kan vera:

Skrivalogg

Det kan vera lurt å bruka eventuelle startarar for å stimulera elevane sine eigne refleksjonar kring teksten og for unngå at elevane skriv referat av handlinga. Eksempel på slike kan vera:

Eg vart irritert då eg las at....

Eg likte godt at...

Det var spennande å ...

Dersom eg var....ville eg og...

Det var dumt at....

Då eg las ...kom eg til å tenkja på....

Eg forstod ikkje kvifor....

Då eg las la eg merke til at....

Det gjorde inntrykk på meg at....

Reklame

Å laga reklame for boka kan vera ein fin måte å trekkja fram det som elevane meiner er det viktigaste med boka: Kva vil eg trekkja fram i ein reklame av denne boka? Då må ein ta stilling til kva ein likar, kvifor og ikkje minst korleis dette skal uttrykkjast for ein lesar.

ROLLEKORT

Bok i bruk



AVSNITTSGUIDE

Du skal finna avsnitt i forteljinga som du vil lesa på nytt for gruppa.

Det kan vera noko som er morosamt, spennande, overraskande, skremmande eller...

Kva vel du?

Bok i bruk



KOPLAR

Du skal finna eit avsnitt eller eit stykke i historia som minner deg om noko som:

- har hendt deg
- du kjenner igjen
- du har sett før
- du har høyrte om før
- du har lese om tidligare

www.lesesenteret.no

Bok i bruk



OPPLYSAR

Du skal beskriva det avsnittet i historia som skaper eit bilete inni hovudet ditt.

Det kan vera ein person, eit miå, ei hending, eit spennande avsnitt eller noko anna....

Bok i bruk



REGISSØR

Du skal stilla spørsmål, slik at du hjelper gruppa til å koma i gang med diskusjonen.

Spørsmålå kan starta med:

- Kva....
- Korfor....
- Kva synest du....

Til slutt skal du oppsummara samtalen.

www.lesesenteret.no

Bok i bruk



ORDKUNSTNAR

Du skal leita etter dei orda i forteljinga som kan vera:

- nye
- vanskelege
- merkelege
- morosame
- interessante
- viktige

Kva side fann du dei på?

www.lesesenteret.no

Rollekortene finnes på bokmål og nynorsk.
De kan lastes ned fra www.lesesenteret.no.

Tranformasjon

Ein annan måte å arbeida med tekst på kan vera å transformera boka. Det vil seia at ein omformar teksten frå ein sjanger til ein annan. For eksempel kan ein roman bli til eit dikt. Skal ein transformera frå ein roman til eit dikt, må ein ta nokre val. Det blir viktige val fordi eit dikt, i alle fall om det er kort, stiller store krav til økonomisering med ord. Kva for ord er viktigast, kva for ord skal eg velja for å få fram stemninga som boka gav meg?

Dagbok

Å laga dagbokside til hovudpersonane i boka kan òg vera ein måte å koma på innsida av hovudpersonane på. Kva tenkjer dei om hendingane dei er med på? Dagboksider til ulike hovudpersonar skrivne av ulike elevar kan i etterkant gi grunnlag for gode refleksjonar og litterære samtalar i klassen.

Egodikt

Egodikt er bygd opp etter eit bestemt mønster. Egodiktet tek utgangspunkt i personar og har som mål å skildra dei. Slik passar egodiktet godt til å skildra personar i bøker. Som for eksempel slik, frå Luna av Julia Anne Peters:

Liam	<i>(førenamn)</i>
Skuleflink, musikkelskar, elendig i sport, løyndomsfull	<i>(fire karakteristiske eigenskapar)</i>
som elskar Luna	<i>som elskar...</i>
som kjenner glede ved å ha på seg jenteklede	<i>som kjenner...</i>
som treng å bli godteken	<i>som treng...</i>
som fryktar reaksjonar frå Aly	<i>som fryktar...</i>
som drøymer om å vera Luna	<i>som drøymer...</i>
	<i>som...</i>
Luna	<i>(etternamn)</i>

Arbeidet med litteratur kan også innehalda uttrykksformer som først og fremst gjer seg gjeldande i andre fag enn norskfaget. Dessutan legg Kunnskapsløftet vekt på at elevane også skal arbeida med samansette tekstar. Tekstar som både har skrift, lyd og bilete. Slike tekstar kan like gjerne koplatt til lesing av nye bøker:

Formingsoppgåver

Også ulike formingsoppgåver kan vera ei tolking av tekst. Når elevane på 8. trinn lagar bokillustrasjonar til Gravbøygen våkner (jf s.), så er det også ei tolking av kva for situasjonar og personar i teksten som har gjort størst inntrykk på eleven. Igjen blir det viktig at det i formingsoppgåvene følger bevisste refleksjonar i etterkant av arbeidet.

Musikk

Musikk kan og gi rom for analysar av tekstar. For nokre elevar kan det å laga rapp og setja rytmar til teksten vera det som gir aktiviteten læring.

Lesestimulerande eller leseoppdragande?

Leseopplæringa kan både ha ei lesestimulerande og ei leseoppdragande side. Lesestimulerande er leseopplæringa når ho legg vekt på og stimulerer elevane si eiga lystlesing. Leseoppdragande er undervisninga når ho legg vekt på å oppdra elevane i tekstkulturen. Lesestimulering har ofte eit breiare litteraturtilfang enn eit leseoppdragande prosjekt. Ofte er begge desse sidene ved leseopplæringa til stades i arbeidet med ny litteratur, men ei av sidene kan likevel vera dominerande. Tradisjonelt sett har nok den leseoppdragande sida knytt til lesing av kanoniserte tekstar hatt størst fokus i ungdomsskulen. Det er skulen si oppgåve å stimulera til lesing på ulike måtar. Då må ein vurdera kva tid lesinga berre skal vera lesestimulerande, kva tid ein skal få lov til å ha lesinga for seg sjølv utan at ein nødvendigvis skal trekkja noko ut av det ein har lese, lystlesing, og kva tid lesinga skal gå inn i eit meir oppdragande læringsperspektiv.