

Haakon Halberg

Nord universitet og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Tove Anita Fiskum

Nord universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8808>

Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige - Når mellomtrinns elever leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskoledidaktisk sammenheng

Sammendrag

Mellomtrinns elever fra 6 ulike skoler i Norge har lest skjønnlitteratur og deltatt på en rovdyrskole for å lære om rovdyrproblematikk og få et kunnskapsgrunnlag som kan brukes for å forstå ulike dilemmaer innenfor rovdyrforvaltning. I denne artikkelen utforskes lesingas rolle og funksjon, på grunnlag av følgende problemstilling: Hva kan lesinga av skjønnlitteratur tilføre elevenes læring om og interesse for rovdyr og rovdyrproblematikk i en uteskoledidaktisk kontekst, og motsatt: hva kan et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr tilføre elevenes lesing av skjønnlitteratur? 115 mellomtrinns elever er intervjuet i grupper før og etter prosjektet. Deres lærere er intervjuet i etterkant. Resultatet viser at lesing av skjønnlitteratur i denne konteksten kan være fruktbart når det gjelder kunnskap, interesse og holdninger til rovdyrproblematikk, og at det tverrfaglige arbeidet kan virke positivt inn på elevenes leselyst og i en viss grad litterære forståelse. I artikkelen nyanseres og drøftes konsekvensene av dette.

Nøkkelord: Uteskole, Tverrfaglige tema, Skjønnlitterær lesing, Abstrakt versus konkret læring

Fiction in an interdisciplinary context - When pupils at the upper primary school level read fiction and learn about predators in outdoor education

Abstract

Pupils at the upper primary level from 6 different schools in Norway have read fiction and visited a Wildlife park to learn about predator issues and gain knowledge that can be used to understand various dilemmas involving the management of predators. This article explores the role and function of reading in this context, and is guided by the following research question: What can the reading of fiction add to the pupils' learning about, and interest in, predators and predator issues in outdoor education, and conversely: what can an interdisciplinary outdoor educational school didactic teaching program about predators add to the students' reading of fiction? 115 intermediate pupils

were interviewed in groups before and after the project. Their teachers were interviewed afterwards. The findings show that reading fiction in this context can be fruitful in terms of developing knowledge, interest and attitudes towards predator issues, and that the interdisciplinary work can have a positive effect on the pupils' desire to read, and, to a certain extent, to literary understanding. In the article, the implications of this are nuanced and discussed.

Keywords: Outdoor education, Interdisciplinary topics, Reading fiction, Abstract versus concrete learning

Innledning

En av skolens store utfordringer er å skape varig kunnskap. Gjennom innføringen av det nye læreplanverket i den norske skolen, Fagfornyelsen, er et av hovedmålene å tilrettelegge for dybdelæring. UDIR definerer dybdelæring som det «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger imellom fag og fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved å se sammenhenger i fag og mellom fagområder, ønsker skolen elever som utvikler gode holdninger, som evner å reflektere og kan foreta etiske vurderinger. I kompetansebegrepet som læreplanverket bygger på, er sammenhengen mellom elevenes kunnskaper om et tema og ferdigheter til å anvende kunnskapen helt sentral i møtet med framtidens utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Innføringen av tverrfaglige tema i Fagfornyelsen, åpner opp for økt bevissthet om faglige praksiser og utforskning av fag i nye sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019). En av de nye sammenhengene som aktualiseres, er uteskole. Begrepet uteskole blir ikke benyttet eksplisitt mange steder i læreplanverket, men beslektede begreper som feltarbeid, utforskende arbeidsformer, alternative læringsarenaer og ekskursjoner blir hyppig brukt i beskrivelsene av mange fag. Uteskole er en arbeidsform som har blitt veldig aktuell, ikke minst på grunn av smitteproblematikken rundt covid-19 i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Men selv om det finnes tydelig politiske signaler om at skolene skal praktisere uteskoleundervisning, og det er gjort mye forskning på hvordan uteskole kan drives på faglige premisser (Ejbye Ernst et al, 2017; Fiskum & Husby, 2014), finnes det eksempelvis ingen etablert fagdidaktikk i morsmålsfaget (Eggensen, 2017).

I de senere årene har vi hatt en økende oppmerksomhet om skjønnlitteraturens rolle og funksjon i tverrfaglige sammenhenger, blant annet innenfor bærekraftsproblematikk (Rødnes, 2019). I tillegg er det tatt til orde for at det må forskes mer på hvordan miljøer og undervisning i og utenfor klasserommet påvirker innlæringen av lese- (og skrive) ferdigheter i de tidlige skoleårene (Se f.eks. Alatalo & Johansson, 2019). For eksempel viser en nyere komparativ ettårsstudie på elever fra 3.-6. klasse i Danmark at barn i klasser som regelmessig driver med uteskole har en kvantitativt målbar prestasjonsøking i lesing,

uavhengig av kjønn og opprinnelige leseferdigheter (Otte et al., 2019). Dette aktualiserer forskning på morsmålsfagets rolle i tverrfaglige, uteskoledidaktiske kontekster.

Denne case-studien utforsker hvordan lesing av skjønnlitteratur, som er en av de fundamentale delene av morsmålsfaget (og i andre språkfag), kan inngå i et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr for mellomtrinnet. Arbeidet med skjønnlitteraturen har skjedd på klasserommet og har vært en del av det norskfaglige forarbeidet og etterarbeidet til barneskoler som har vært på rovdyrskole. I artikkelen utforskes det om det finnes en kobling mellom ekskursjon til en rovdyrskole, og lesing av skjønnlitteratur. Hva kan lesinga av skjønnlitteratur tilføre elevenes læring om og interesse for rovdyr og rovdyrproblematikk i en uteskoledidaktisk kontekst, og motsatt: hva kan et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr tilføre elevenes lesing av skjønnlitteratur?

Bakgrunn

Uteskole

I en nordisk kontekst er det vanlig å omtale undervisning utenfor klasserommet som uteskole (Ejbye-Ernst et al., 2017; Jordet, 2010). Uteskole kan være undervisning i skogen, fjæra, byen og andre steder, og det kan også være feltarbeid og ekskursjoner til ulike mål (Andersen & Fiskum, 2014). Det er en del forskning som tyder på at uteskole kan påvirke elevenes motivasjon for læring (Bolling et al., 2018; Dettweiler et al., 2015; Liddicoat & Krasny, 2014; Maller, 2009; Marchant et al., 2019), og at uteskole kan være bra for elevers trivsel og utvikling i skolen (Fiskum, 2017; Skaugen & Fiskum, 2015). Når det gjelder læring, er det gjort en del studier som viser en sannsynlighet for et bra læringsutbytte med uteskole. For eksempel fant forskere i en studie i Slovakia at selv korte økter med uteskole førte til signifikant økt kunnskap, en effekt som også var synlig etter tre måneder (Fancovicova & Prokop, 2011). En review-studie viser også at uteskole blant annet kan føre til god akademisk læring for elevene (Becker et al., 2017), og en metastudie som undersøkte undervisning og læring utenfor skolens område, fant at uteskole i enkelte kontekster delvis kan komplementere og erstatte innendørs læring. Samtidig kom det fram at elever ikke nødvendigvis vil oppfatte og se de klare forbindelsene mellom aktiviteten på uteskole og de akademiske læringsmålene i skolen (Ayotte-Beaudet et al., 2017). Det kan derfor se ut som at uteskole kan gi et økt læringsutbytte, men også at det er behov for at læreren hjelper elevene i å se koblinga mellom uteaktivitet og akademiske læringsmål.

Dette kan løses ved å koble undervisninga inne med det som skjer ute. Flere har pekt på at det er viktig med for og etterarbeid for å sikre refleksjoner og læringsutbytte fra ekskursjoner og uteskole (Coll & Treagust, 2017; Riegel &

Kindermann, 2016). Ideen med for- og etterarbeid i uteskoledidaktiske sammenhenger er knyttet til Dewey sine tanker om kontinuitetsprinsippet i undervisning. Ifølge Dewey blir det et viktig prinsipp at de praktiske erfaringene og det teoretiske arbeidet er knyttet sammen. Det praktiske arbeidet skal danne grunnlaget for videre læring, samtidig som det vi planlegger å jobbe med ute, skal henge sammen med det vi har arbeidet med inne først (Dewey, 1966, kap. 3).

Forskning på uteskole viser også at konkrete i form av opplevelser og praktiske erfaringer fører til at elevenes læringsutbytte får en større dybde (Fiskum & Jacobsen, 2012). Bjørklund og Bering (2002) påpeker at en i større grad bør knytte undervisning til det konkrete i stedet for det abstrakte for å nå skolens læringsmål. Dette begrunner de med at vi gjennom årtusener har lært konkret i en setting, og at vi derfor er mer genetisk disponert for konkret læring. Om læringsutbyttet er størst fra abstrakt eller konkret læring, er det imidlertid delte meninger om, men utprøvinger i flere fag har vist at bruken av konkrete kan være gunstig for læring: Belenky og Schalk (2014) antyder at det er lettere å huske konkrete, og at det vil gjøre det lettere å konstruere forståelser når det kan konstrueres omkring et kjent og konkret materiale. Konkretisert læring kan dermed gi lettere umiddelbar læring. Samtidig ser de store overføringsverdier fra læringsaktiviteter knyttet til abstrakter, selv om abstrakte læringsaktiviteter i utgangspunktet kan være mindre motiverende. Fyfe et al. (2014) konkluderte i sin reviewstudie at det kan være hensiktsmessig å starte med konkret læring og deretter gå over til mer abstrakt læring.

Skjønnlitterær lesing i en uteskoledidaktisk kontekst

Arbeidet med skjønnlitteratur er en fundamental del av norskfagets tekstpraksis, og har vært utforsket ut fra ulike vinklinger, på tvers av skoleslag og i ulike land. Erfaringsorienterte tilnærminger til litteraturarbeid, med sitt opphav i amerikansk reader-response-criticism, har vist hvordan elever utvikler litterær interesse, litterær forståelse og kompetanse i ulike settinger (Rødnes, 2014). Lesing av skjønnlitteratur, i form av ord og setninger, er i bunn og grunn en abstraksjon. Men skjønnlitteraturen skrives i lys av en virkelighetsforståelse. Et grunnleggende kjennetegn på lesing av skjønnlitteratur er at det kan aktivisere sansing på ulike måter, og disse kan utvikles og bearbeides gjennom eksempelvis estetiske læringsformer som tegning og dramatisering (Tørnby & Stokke, 2022, s. 359). Når det gjelder lesing av skjønnlitteratur og uteskole, påpekes det i et didaktisk inspirasjonsskrift om svenskfaget i et uteskoledidaktisk perspektiv at utemiljøet kan bidra som fantasiutviklende og til større innlevelse i leseprosesser på barnetrinnet (Grantz et al., 2010, s. 9-10). Disse perspektivene om lesing av skjønnlitteratur i en uteskoledidaktisk kontekst er også omtalt i flere nordiske lærebøker om uteskoledidaktikk på barneskolenivå (Ejbye Ernst et al., 2017; Fiskum & Husby, 2014). Halberg (2014) viser at lesing av skjønnlitteratur som pedagogisk aktivitet kan være knyttet til uteområdet som arena/ramme for dramatisering av tekster, som del av å skjerpe sansene i forkant, og som del av en

førlesingsfase der det stedlige knyttes til elevenes førlesing av tekster. Eggersen (2017), videre omtalt i Eggersen (2020a), oppstiller tre teoridrevne kategorier for bruk av uteskole i danskfaget; henholdsvis «Motion og bevegelse i faget», «Sprog som ledsagelse til handling» og «Stedbaseret læring». «Sprog som ledsagelse til handling» er utviklet i lys av australsk sjangerpedagogikk og et funksjonelt grammatikkbegrep, og tar for seg uteskoledidaktiske undervisningsøker der essensen av det faglige innholdet oppsummeres gjennom bruk av et utviklet fagspråk, gjerne i etterkant av uteoppholdet når elevene er tilbake på klasserommet. Kategorien «Stedsbasert læring» omhandler det stedet, det utvidete læringsrommet (Jordet, 2010) som elevene lærer av når stedet settes i sammenheng med fiksjonstekster, og dette kan være alle steder i et nærområde til en skole, eksempelvis et museum. Kategorien er utviklet i lys av Gruenewald (2003), som etterlyser større bevissthet om steder i undervisningen for at elevene skal utvikle forståelse for den betydning dette kan ha i et miljøperspektiv. Eggersen (2017) poengterer videre, i lys av Gruenewald (2003), at stedsbasert læring kan knyttes til lesing. Elevene blir gjennom metoden knyttet til både teksten og stedet, og i en uteskoledidaktisk sammenheng kan samspillet mellom det konkrete stedet og den litterære teksten være med på å gi elevene en lesestrategisk tilgang til fiksjonstekster, som støtte til både en konkret og en fortolkende tekstforståelse (Eggersen, 2017, s.158).

I en kvalitativ intervjuundersøkelse med en 8.klasse viser Eggersen og Barfod (2020b) at elever kan utvikle en dobbeltrettet oppmerksomhet – mot både tekst og sted dersom de får støtte av læreren gjennom stillasbygging til å se sammenhengen. I P. D. M. Piedsteds avhandling «Det er som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder» (2020), som er bygd på empirisk materiale fra fire 8.klasser som jobber stedsorientert med skjønnlitterære tekster, konkluderes det blant annet med at stedsorientert litteraturarbeid «foranlediger, at elevene kan indleve sig i tekstene, og at de engageres. Særligt begrundes denne indlevelse og dette engagement i tilgangens sanselighed. Desuden at tilgangens forankring i stedet medfører, at flere elever konfronteres af den verden, de møder, i forhold til de forforståelser, de havde (Piedsted, 2020, s. 246). Innlevelse og engasjement i de litterære tekstene, for et bredt utvalg av elevene, er et av de sentrale funnene i avhandlingen.

Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige

I det nåværende læreplanverket i den norske skolen (LK-20) gis den skjønnlitterære lesingen ny aktualitet gjennom innføringen av tverrfaglige tema, henholdsvis «Demokrati og medborgerskap», «Folkehelse og livsmestring» og «Bærekraftig utvikling». Om skjønnlitteraturens funksjon i det tverrfaglige gjøres det eksplisitt at skjønnlitteraturen kan ha en avgjørende funksjon, i det at den både kan «bekrefte og utfordre elevenes selvbylde» (Om «Folkehelse og livsmestring»), og «gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Om «Demokrati og medborgerskap») (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.3-4). Flere

har påpekt hvor viktig skjønnlitteraturen kan være når det gjelder forståelsen av «Bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema, blant annet fordi skjønnlitteraturen kan muliggjøre at en kan leve seg inn i andres liv og forstille seg andre virkeligheter (Goga, 2022; Rødnes, 2019).

Jan Nilssons *Tematisk undervisning* (2007) er i en nordisk kontekst et viktig bidrag til forståelsen av hvilken funksjon skjønnlitteraturen kan ha i tverrfaglige sammenhenger på mellomtrinnet. I Nilssons erfaringspedagogiske modell tas det utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva er det jeg vil at elevene skal forstå eller lære seg? Hvilken kunnskapssammenheng skal vi gi oss inn i? Læreren innhenter skjønnlitterære tekster for å eksemplifisere denne kunnskapssammenhengen gjennom tekst, slik at elevene kan forstå og tilgodegjøre seg det, som en igangsetter av undervisninga. Ifølge Nilsson kan skjønnlitteraturen i en slik kontekst både bidra med engasjement og være interessedskapende for mange elever, blant annet fordi det er et møte mellom to erfaringsenheter:

«I mötet mellan elevernas egna, direkta erfarenheter och de indirekta erfarenheter som litteraturen förser honom med kan en mera generell kunskap och förståelse om livet, verkligheten, samhället och historien utvecklas» (s.86). I en nærstudie av 8 mellomtrinnslevers arbeid med litteratur og deres reaksjoner på tekster peker Malmgren (1997) også på at fordypningen i et tema, slik de møter den gjennom tematisk undervisning og erfaringspedagogikk, for enkeltelever kan være avgjørende for deres litterære interesse og utvikling.

Flere har uttrykt bekymring for gutters lesekompetanse, og manglende interesse for å lese skjønnlitteratur (Eks. Molloy, 2013). I en gjennomgang av norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale prøver i lesing, poengterer Roe (2013, s.27) at kjønnsforskjellene i lesing er mindre enn forventet i sammenhenger hvor det er temaer og personer som interesser guttene, og som skaper muligheter for identifikasjon. Kverndokken (2013) poengterer at det å få gutter til å identifisere seg som lesere er et avgjørende punkt. Forskning peker også på at gutter er nytteorienterte i lesinga si (Hoel 2008, s. 5). I en utforskning av leseprofiler, basert på PIRLS 2016, konkluderer Solheim og Gourvenec (2017) med at det store flertallet av guttene i mellomtrinnsalder er fornøyd med leseundervisningen i Norge. De påpeker imidlertid også at lesesvake guttelesere i mindre grad enn sammenlignbare grupper (lesesvake jentelesere) sier at de får interessante ting å lese på skolen. Det konkluderes med at det er viktig å ta fatt i de lesesvake guttenes opplevelse av leseundervisninga. Om interessedskapning gjennom temaforordypning, som tverrfaglig undervisning legger opp til, også kan bidra til at gutter i grunnskolen, både de lesesvake og de lesesterke, i større grad kan identifisere seg som lesere, er et spørsmål som aktualiseres i denne sammenhengen.

Metode og forskningsdesign

Kontekst, empiri og metodologi

Rovdyrskolen er et tverrfaglig undervisningsopplegg om rovdyr. Undervisningsopplegget tilbys fortrinnsvis til mellomtrinnsklasser. Rovdyrskolen inviterer inn skoler som er i det store nærområdet til besøkssentret. Hensikten med disse besøkene er at elevene skal lære om rovdyr, rovdyrenes historie i Norge og rovdyrforvaltningsproblematikk. De blir også introdusert for noen problemstillinger og konflikter knyttet til rovdyr, som for eksempel beitedyr som blir skadd eller drept av rovdyr. Blant de besøkende finnes for øvrig også elever fra lokalsamfunn som er direkte berørt av rovdyrproblematikken ved at lokale bønder og/eller samer har store rovdyr tap i sine dyrebesetninger. Besøkssenter rovdyr er autorisert av Miljødepartementet med tanke på kvalitetssikring, og bestreber å gi en nøytral framstilling av rovdyrkonflikten, ved å legge vekt på de ulike perspektiv på grunnlag av faktakunnskap, noe som blir vesentlig for at elevene skal kunne ta selvstendig stilling til spørsmålene omkring rovdyr (Besøkssenter rovdyr, 2022a).

Undervisningsopplegget som er studert i denne studien, er et samarbeidsprosjekt mellom to aktører: Besøkssenter rovdyr Namsskogan, som er et autorisert nasjonalt senter for å spre kunnskap om rovdyrproblematikk og prosjektet «Leve med rovdyr» ved Lierne Nasjonalparksenter. Klasser som deltar på rovdyrskole, kan velge mellom to typer opplegg. En tredagerstur innebærer et opplegg av lærere og naturforvaltere med opplæring i rovdyrenes historie og opplæring om de fire store rovdyrene (bjørn, ulv, gaupe og jerv) i Namsskogan familiepark. Elevene får førstehåndserfaringer om rovdyrene i arbeidsøktene. De får også undervisning ved Lierne Nasjonalparksenter og overnatting i lavvoer i det mest bjørnetette området i Norge. En ettdagers tur omhandler kun opplegget ved Namsskogan familiepark. Målet med rovdyrskolen er at elevene skal lære om rovdyr, og derigjennom få et kunnskapsgrunnlag som kan brukes for å løse opp i myter som kan være bakgrunn for konflikter om rovdyr (Besøkssenter rovdyr, 2022a). Eksempler på slike myter kan være at «ulven ikke hører naturlig til i naturen» (Besøkssenter rovdyr, 2022b).

Denne studien er en del av en større studie som ser på læringsutbyttet fra rovdyrskolen (Fiskum, Halberg & Skaugen, 2019). I prosjektet har skolene blitt fulgt på sin ekskursjon av artikkelforfatterne, gjennom deltagende observasjon (Fangen, 2010). I studien har 115 elever fra 6 skoler lest skjønnlitteratur i forkant og/eller etterkant av den uteskoledidaktiske ekskursjonen, og dette utgjør grunnlaget for denne artikkelen. Elevene er gruppevis intervjuet om skjønnlitteraturen, om temaet rovdyr og om deres opplevelser, for å kartlegge hva lesinga av skjønnlitteratur kan tilføre elevenes læring om og interesse for rovdyr og rovdyrproblematikk, og motsatt; hva et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr kan tilføre elevenes lesing av skjønnlitteratur. Det er brukt lydopptak og materialet er transkribert av artikkelforfatterne.

De skjønnlitterære tekstene kommer fra tre ulike kilder. Tabell 1 gir utfyllende kontekstuelle opplysninger.

Tabell 1. Oversikt over kontekst og empiri

Skole	Type tur (Tredager eller endag)	Antall informanter	Materiale 1 Konkurransetekster	Materiale 2 Utprøvinger av «Ulveslaget» av J.B.Bull	Materiale 3 Tilleggsarbeid
A +B (Felles tur, og var samkjørte i forarbeidet). Skolene er slått sammen for å sikre anonymitet på den minste skolen.	Tredager Fådelt skole, 5.-7. trinn	Skole A: 12 elever 1 lærer 1 assistent Skole B: 4 elever	Høytlesing og samtaler med klassens norsklærer i forkant av rovdyrskolen.	Lytting til en lydbokutgave og påfølgende litterære samtaler i etterkant av rovdyrskolen.	
C	Tredager Fådelt skole, 5.-7. trinn	15 elever 2 lærere	Som skole A	Som skole A	Arbeid med Æsops fabler og eventyr om rovdyr i forkant av rovdyrskolen.
D	Tredager Fådelt Skole, 5.-7. trinn	22 elever 2 lærere	Som skole A	Lytting til en lydbokutgave og påfølgende litterære samtaler i forkant av rovdyrskolen.	
E	Endag 5. klasse	35 elever 1 lærer	Som skole A		
F	Endag 6. klasse	27 elever 2 lærere	Som skole A		

Materiale 1) representerer tekster fra en skrivekonkurranse om skjønnlitterære rovdyrtekster som våren 2018 ble arrangert av Besøkssenter rovdyr i samarbeid med Nord universitet. Elever i den videregående skole i norddelen av Trøndelag sendte inn tekster, og vinnertekstene ble samlet til et tekstgrunnlag som kunne brukes i sammenheng med rovdyrskolen; både i forkant, underveis og i etterkant. Materiale 1) består av fem ulike tekster; Ett eventyr, to fortellinger og to dikt.

Materiale 2) er en klassisk realistisk fortelling fra den norske litterære kulturarven, Jakob Breda Bulls fortelling «Ulveslaget», hentet fra den tradisjonelle Nordahl Rolfsens lesebok (Bull, 2003). Materiale 3), kalt «Tilleggsarbeid», er et utvalg av Æsops fabler og internasjonale eventyr som en av skolene jobbet med på forhånd.¹ De ulike klassene har med andre ord hatt ulik mengde for- og etterarbeid. De har valgt mengde og materiale selv ut fra hva som passer inn i deres planer på det aktuelle tidspunktet. Alle klassene i vårt utvalg har fått et tilbud om å bruke tekstene i materiale 1) i forarbeidsfasen til rovdyrskolen, og skolene har i varierende grad brukt dette tilbudet. Noen lærere har lest alle tekstene høyt for elevene på forhånd, mens andre har latt elevene få lese tekstene selv. Arbeid med tekstene ble gjort på skolen i forkant av oppholdet, og deretter tatt opp igjen, gjennom gruppevis intervjuer i etterkant. Designet for denne studien bærer preg av at vi i begrenset grad har skapt intervensjoner som ikke er en del av deres planlagte arbeid. Designet består av ulike forløpsfaser i en tredelt struktur i en designmodell som tidligere er benyttet i morsmålsdidaktisk uteskoleforskning (Eggersen 2020b), og også generelt i en utskoledidaktisk tradisjon (Husby & Fiskum, 2014).

Metodologisk er det gjennomført en case-studie. Bruken av casestudium er vanlig for å finne svar på problemstillinger som leder til dybdeforståelse i en unik kontekst (Creswell, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). Casen i denne studien er rovdyrskolen, og de ulike skoleklassene som har deltatt der, utgjør en del av denne casen. Selv om skolene i en viss grad har arbeidet forskjellig med litteratur i forkant, er selve konteksten, og det tredelte undervisningsdesignet det samme for alle skolene. En metodologisk plassering av utprøvingen som et case-studium impliserer at konteksten for studien blir av stor viktighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Den felles konteksten for alle elevene er rovdyrskolen, og opplæringen som skjer der, før og etter det litterære arbeidet.

Gruppeintervju

Elevene ble intervjuet i grupper på 2-4 før rovdyrskolen. Der ble det diskutert hva de hadde jobbet med, og hvordan de likte arbeidet med skjønnlitterære tekster. De ble også spurt om hva de mente de kunne lære av arbeid med skjønnlitteratur. Alle elevene ble også intervjuet i grupper på 2-4 personer etter rovdyrskolen. De var i de samme gruppene som i intervjuet før, og temaene som ble diskutert, var de samme. I disse intervjuene ble det også snakket om hva de gjorde på rovdyrskolen, og hva de syntes om det. I intervjuene ble det vektlagt spørsmål om hva som

¹ For nærmere detaljer om tekstmaterialet som helhet, se Fiskum, Halberg & Skaugen (2019).

generelt hadde gjort inntrykk på elevene med litteraturarbeidet, for å avdekke om det tverrfaglige arbeidet med rovdyr hadde gjort tekstene mer interessante og enklere å forstå, og om den tverrfaglige konteksten hadde påvirket elevenes leselyst, både generelt og spesielt. Åtte lærere og en assistent ble intervjuet enkeltvis og i små grupper i etterkant av rovdyrskolen. Det ble vektlagt spørsmål til lærerne om hvordan de hadde opplevd at elevene responderte på skjønnlitteraturen som forarbeid, og hvilken betydning de selv tenkte skjønnlitteraturen kan ha i tverrfaglig undervisning på mellomtrinnet. Intervjuene ble gjennomført med en tilnæringsmåte som er typisk for dybdeintervju, med bruk av oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2017). Det ble benyttet en semistrukturert intervjuguide, for at respondentene skulle få en stor grad av frihet.

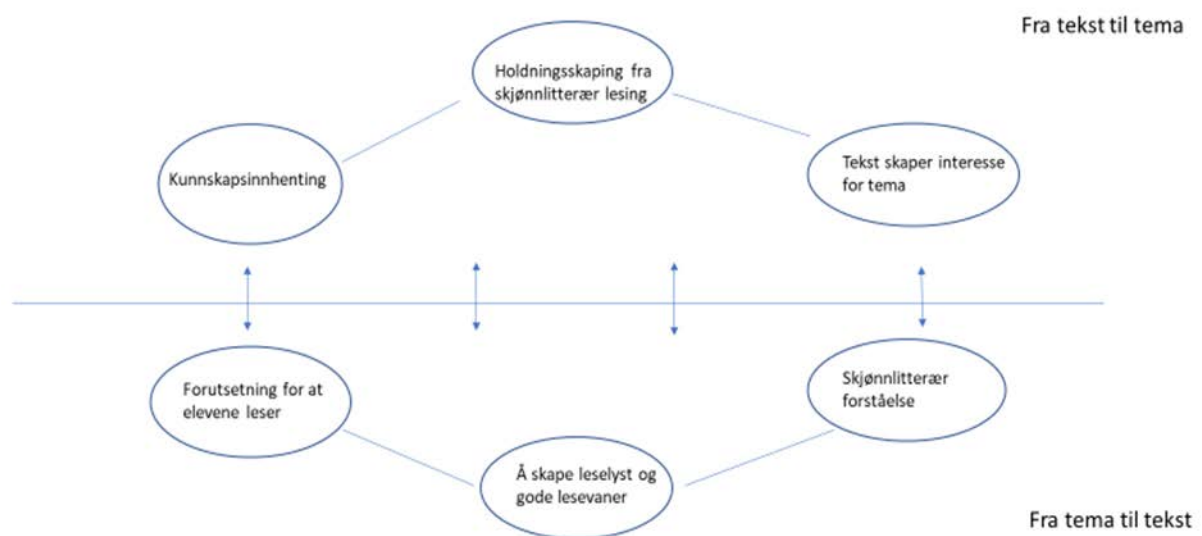
I gruppeintervjuene med elevene etter besøket på rovdyrskolen ble det også gjennomført samtaler om enkelttekster etter prinsipper om autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Applebee et al., 2003), spørsmål som Skarðhamar (2011) setter i sammenheng med identifisering og refleksjon. Det ble tatt utgangspunkt i åpne spørsmål for å legge til rette for at det skulle skapes en diskusjon i gruppene. Rollen som intervjuer i slike samtaler blir i størst mulig grad å lytte grundig til hva elevene sier, og spinne videre på essensen i hva elevene sier i videre spørsmål. Vi spurte eksempelvis «Hva var det som gjorde inntrykk på dere i denne teksten? Og deretter videre, om det var noe med selve strukturen i teksten som gjorde at de følte som de gjorde, eller om det var noe med innholdet i teksten de reagerte på. Vi la særlig vekt på om elevene hadde lært noe i løpet av rovdyrskolen som gjorde at de tenkte annerledes om teksten i etterkant enn de hadde gjort på forhånd. Se vedlagt informasjonsguide for nærmere informasjon.

Analyse

Analyseprosessen er gjennomført etter grunnprinsipper innenfor kvalitativ forskning, med en induktiv inngang til materialet. Analysen er inspirert av og gjennomført etter retningslinjer innenfor Grounded theory (Birks & Mills, 2015), nærmere bestemt en konstant-komparativ metode, med vekt på utvikling av hovedkategorier og en kjernekategori (Corbin & Strauss, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). I og med at problemstillingen er todelt, ble det naturlig med to kjerne kategorier. Vi startet med en åpen koding av transkripsjonene, der vi så etter sammenhenger og fulgt opp med ulike kategoriseringer, i en prosess der vi alternerte mellom nærhet til materialet og analytisk distanse (Thornberg & Frykedal, 2015). Memoskriving ble foretatt både forut for transkripsjonene (som notater rett etter intervjuene) og i transkripsjonsfasen, som noter i dokumentene, og fungerte som hjelpetekster for å finne kategoriene, og for å finne en samlende figur i sluttfasen. Her fikk vi blant annet gitt en tydeligere beskrivelse av dynamikken i gruppene, og vurdert våre subjektive inntrykk av det som skjedde, det vil si i det hele tatt få med momenter som transkripsjonene i seg selv ikke avdekket. Memoskrivingen tok utgangspunkt i feltnotater, og førte til en sterkere

dybdeforståelse av de ulike kategoriene, i tråd med grunnmodellen (Corbin & Strauss, 2015, s. 120). Memoskrivingen var spesielt nyttig for å fange opp intensiteten i svarene til elevene, og ga slik sett et nødvendig tillegg til det som rent verbalt kom til uttrykk gjennom intervjuene.

Etter å ha studert de åpne kodene, og satt merkelapper på ulike avsnitt som hang sammen, endte vi med å ha grovsortert materialet inn i 28 koder (enheter) i NVivo. Eksempler på slike åpne koder kunne i den første fasen være at flere elever hadde sagt at skjønnlitteratur er spennende. Deretter prøvde vi å se etter andre utsagn om hva elevene synes om skjønnlitteratur, og se dette igjen i lys av vår memoskriving. Vi benyttet hjelpespørsmål som «I hvilken sammenheng uttrykte elevene at skjønnlitteraturen er spennende?» i denne prosessen, for å komme fram til større kategorier. Vi så etter hvert at materialet vårt kunne reduseres til seks hovedkategorier - 3 kategorier som omhandlet hva skjønnlitteraturen kan gi for forståelsen av temaet rovdyrproblematikk, og 3 kategorier som virket i motsetning retning. Disse kategoriene ble videre satt sammen til to kjerne-kategorier; Fra tekst til tema og Fra tema til tekst. Helheten av disse kan ses på som en figur (Figur 1).



Figur 1 Resultater inndelt i kategorier

Figur 1 viser at ulike aspekter ved lesing av skjønnlitteratur og forståelse for problematikken i rovdyrskolen påvirker hverandre gjensidig. Lesing av skjønnlitteratur tilfører elevenes læring om rovdyr og rovdyrproblematikk gjennom det at tekstene har et potensiale for å endre elevenes holdninger, og for at elevene skal bli interessert i temaet. Elevene kan også bruke tekstene til kunnskapsinnhenting. Motsatt, når det gjelder hvordan kunnskap om temaet kan utvikle elevens skjønnlitterære forståelse, er kunnskap om rovdyr og

rovdyrkonflikter en forutsetning for at elevene ønsker å lese ved at det skaper interesse for temaet. Elevenes tematiske interesse kan gjøre at elevene får leselyst og gode lesevaner. Elevenes kunnskaper om temaet kan igjen gi elevene en større skjønnlitterær forståelse. Funnene i figuren, representert ved de 6 hovedkategoriene, utdypes og nyanseres i resultatdelen.

Etikk

Studien er utført i tråd med retningslinjene til de nasjonale etiske forskningskomiteer (NESH, 2018). Studien har vært godkjent av Personvernombudet. Alle elever har levert samtykke fra sine foresatte. I tillegg har de hatt mulighet til å si nei til å delta selv. Alle elever ble spurt om de ville være med på intervju hver gang, og alle ville delta.

Anonymitet er ivaretatt ved at vi har litt reduserte beskrivelser av skolene, slik at de ikke er gjenkjennbare.

Kvalitet i studien

Studiens kvalitet styrkes gjennom triangulering. Denne studien har triangulering på flere måter; Elevene intervjues to til tre ganger hver i de samme gruppene. De intervjues dermed om delvis samme tema og erfaringer i ulike situasjoner og med ulike opplevelser fremst i minnet. På en annen måte triangulerer studien ved at både elever og lærere blir intervjuet om samme tema, og ved at det er to forskere som intervjuer og som sammen analyserer materialet (Creswell, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018).

Validitet ivaretas ved at elevene har fått mulighet til å uttrykke med egne ord hvordan de har opplevd de ulike delene av rovdyrskolen og spesielt de ulike delene som innebærer arbeid med skjønnlitteratur. Validiteten styrkes også ved at det har blitt gjennomført intervjuer både før og etter den praktiske aktiviteten. På den måten får elevene sjanse til å koble tema og tekst flere ganger, fordi de er intervjuet både før og etter. For å styrke validiteten, er det viktig å stille så åpne spørsmål som mulig, spesielt til barn, som lett blir ledet i sine svar (Aldridge & Wood, 1998; Krahenbuhl & Blades, 2006). Vi har prøvd å ha så åpne spørsmål som mulig, men samtidig må spørsmålene ha en retning slik at ikke elevenes diskusjoner går for langt ut fra temaet. I den videre analysen av intervjumaterialet har vi unngått svar som «ja» og «nei.»

Det at vi har så mange ulike skoler, og mange elever som har fortalt om sine oppfatninger, er også en styrke for både validitet og reliabilitet. For å styrke reliabiliteten ytterligere, har vi beskrevet skolene og deres for- og etterarbeid så langt som mulig uten å komme på bekostning av anonymiteten.

Resultat

Analysen avdekket altså følgende seks hovedkategorier: «Kunnskapsinnhenting», «Holdningsskaping gjennom skjønnlitterær lesing», «Tekst skaper interesse for tema», «Forutsetning for at elevene leser», «Å skape leselyst og gode lesevaner» og «Skjønnlitterær forståelse». Disse temaene er gjensidig avhengig av hverandre, men sortert innenfor to hovedkategorier, «Fra tekst til tema» og «Fra tema til tekst», i lys av problemstillingen.

Fra tekst til tema

Hva kan lesinga av skjønnlitteratur tilføre elevenes læring om og interesse for rovdyr og rovdyrproblematikk i en uteskoledidaktisk kontekst? Nedenfor kommer en gjennomgang av dette.

Kunnskapsinnhenting

Elever har ikke alltid den innstillinga at de kan lære av skjønnlitterær lesing. En del elever ser på dette som underholdning og ikke en form for læring av faglige tema. For eksempel sier en elev: «Jeg lærer kanskje ikke så mye da for det er jo liksom eventyr. Det er jo ikke rett og galt.» (Gutt, skole AB, før rovdyrskole). En annen elev forteller at hun kan lære mye av å lese skjønnlitteratur, men poengterer samtidig at: «... noe av det er jo bare eventyr og ikke sant» (Jente, skole C, før rovdyrskole). Dersom elever skal lære fra skjønnlitterær lesing, bør de ha en innstilling om at slik lesing ikke bare er for moro skyld. Samtidig vil det være av betydning at de har en viss skjønnlitterær kompetanse. For eksempel vil det kreve at de klarer å se at beskrivelser av bjørnen slik som «et menneskes hjerne og ni menneskers kraft» (Gutt, skole AB, før rovdyrskole) er en skjønnlitterær formulering som kan tolkes som at bjørnen er veldig sterk, men ikke at den nødvendigvis er akkurat så sterk som ni mennesker. En annen elev sier at han utfra et eventyr om bjørner, klarer å trekke ut den kunnskapen at bjørner er ulike og at de kan reagerer ulikt på ting.

Til tross for at mange har en innstilling om at skjønnlitteratur er underholdning, og at læring av skjønnlitteratur kan kreve en viss skjønnlitterær kompetanse, så er det mange elever som kan fortelle om hva de har lært fra enkelte eventyr. Flere elever uttrykker at der det er enklest å lære, er når den skjønnlitterære teksten presenterer fakta som ikke trenger å brytes ned ved hjelp av skjønnlitterær forståelse. For eksempel: «En kan lære av skjønnlitteratur fordi det er litt fakta i dem også,» uttrykker eksempelvis en av mellomtrinns elevene (Jente, skole F, før rovdyrskole). En tekst som ofte trekkes fram, er diktet «Bjørnens årstider» (Materiale 1). Dette diktet hadde masse faktakunnskap i seg. I et av gruppeintervjuene påpekes det eksempelvis at «Jeg lærte at bjørnen sover. At bjørnen sover en gang i et år.» (Elever, skole E før rovdyrskole)², mens en

² Betegnelsen «Elever» er benyttet når det i ettertid ikke har vært mulig å skille mellom jenter og gutter.

annen gruppe påpeker at « Bjørnen får kull mens den ligger i dvale.» (Elever, skole E, før rovdyrskole). Frekvent i materialet er referanser til teksten «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørningene» (Materiale 1). Elever trekker også ut kunnskap fra denne fortellingen der vi får vite om tankene til rovdycet i det skjønnlitterære universet: «Jeg husker det var ei jente som skulle ut i skogen og plukke blåbær, og da kom det en bjørn, også sprang hun til farfaren sin eller noe sånt. Og så skøyt de bjørnen. Men den bjørnen ville jo bare beskytte ungene sine.» (Elever, skole D, før rovdyrskolen). Om læring av denne teksten sier to jenter (skole AB), som ble intervjuet før rovdyrskolen at «Jeg visste det egentlig fra før. Det er jo greit å se hvordan det er fra rovdycenes sin side. Eller at vi ikke skal spille dø eller klatre opp i et tre. Eller springe vekk, da.»

Holdningsskaping fra skjønnlitterær lesing

En av lærerne fortalte at etter at hun hadde lest eventyret om bjørnebinna som ble skutt, så reagerte klassen hennes veldig med empati til bjørnebinna og ungene hennes: «Ikke kommentarer, men mer tydelige ansiktsuttrykk og litt sånn... ubehag.. nesten av å høre... fordi det var tydelig at de skjønnte at, her er det noe som ikke er helt riktig.» (Lærer, skole F) Denne teksten er lettfattelig og leseren får direkte opplysninger om bjørnens tanker og følelser. At det blir synd på bjørningene her, blir ganske enkelt å forstå for mange elever: «Det står jo hvordan ungene følte det da det smalt og mora bare datt.» (Jente, skole B, før rovdyrskole). Mange viser at de klarer å sette seg inn i følgene av at binna blir skutt: «De døde vel, for de må jo ha melk eller noe. Så de klarer ikke å overleve uten mora si. Pluss, de andre kan jo kanskje også drepe dem. De andre bjørnene. Hvis de møter på en unge som er alene, så angriper de den og spiser den.» (Gutt, skole E, før rovdyrskole). Disse elevene viser en realitetsorientering, som kan bidra til å gjøre dem i stand til å danne seg en mer nyansert holdning til rovdycer. Andre elever blir veldig grepet av denne teksten, og viser en tydelig empati med bjørnene, som den jenta som nesten hvisker på slutten: «Ja, bjørnemora ble skutt, og hun jenta blir kjempelei seg» (Jente, skole F, før rovdyrskole). Men skjønnlitterære tekster kan også bidra til en nyansert holdning som går den andre veien, noe som følgende replikkveksling viser (knyttet til Materiale 2):

«E: Stakkars lille hunden. Han må jo overleve da, men han trenger vel ikke å..

I: Men det var jo en del ulver som døde også?

E: Ja, men de fortjente det kanskje mer. Det var de som begynte. Bestandig de som begynner. Ulvene kan få klare seg med dyrene på fjellet, og ikke de på landet.» (Elever, skole C, etter rovdyrskole).

En del elever har trukket ut noe kunnskap som har preget deres ståsted i rovdycerdebatten på ulike måter, for eksempel: «Ja, en kan jo lære noe. Det kan jo være noe som en kan lære inne der. Det trenger ikke være at det står noe om det, bare at det kan være noe en skal passe seg for da.» (Elever, skole D, før rovdyrskole).

Tekst skaper interesse for tema

Mange elever mener at skjønnlitterær lesing gjør dem interessert i temaet rovdyr, og fører til at de får lyst til å lære mer om temaet. Flere gir uttrykk for at dette er artige måter å lære faktakunnskap på: «Fordi vi lærte mer av denne her. Den var mer spennende og sånn.» (Elever, skole D, etter rovdyrskole). De bekrefter at de har blitt nysgjerrige og interesserte i temaet rovdyr av å lese skjønnlitterære tekster om det: «Det blir jo veldig mye mer spennende, også blir nå i hvert fall jeg mer nysgjerrig, og vil høre litt om resten, eller mer liksom.» (Jente, skole D, før rovdyrskole). Skjønnlitterære tekster kan ha en evne til å fange elevenes interesse, noe som kan føre til at det blir mer interessant å lese for elevene, og at de faktisk får med seg innholdet i teksten. En femteklassing uttrykker begeistringen for skjønnlitteraturen på følgende måte: «Ja, fordi ellers synes jeg det er kjedelig. Det går rett ut av hodet.» (Gutt, skole D, etter rovdyrskole).

Fra tema til tekst

Hva kan så et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr tilføre elevenes lesing av skjønnlitteratur? Empirien avdekket punktene som presenteres i dette delkapitlet.

Forutsetning for at elevene leser

Empirien tydeliggjør at det er en kobling mellom tematisk interesse og leselyst. Den vitner også om at dersom lesing skal skape undring og interesse for et tema, må elevene ha noe kunnskap på forhånd, samt litt leseferdigheter. Ellers vil eleven ikke klare å ta ut noe fra tekstene: «Intervjuer: Husker dere noe fra diktet om bjørnens årstider? – Nei!».» (Gutt, skole E før rovdyrskole), eller fra et intervju med en jente og en gutt fra skole E etter rovdyrskole, der de snakker om eventyret om Den hvite ulven (materiale 1): «Den er så lang. ...Det er vanskelig å huske hva som skjer i starten når du har lest veldig mye.»

Når elever leser skjønnlitteratur i forkant og etterkant av et besøk på rovdyrskole, vil de kunne ha mulighet til å knytte denne type lesing til noe konkret. En av lærerne i denne studien mente at dette kan være verdifullt: «Hvis du skal få opp engasjementet til guttene, så tror jeg at du må få opp det som de synes er interessant. Og det kan være en sånn ting.» (Lærer, skole F).

Det er vanskelig å fange alle elever med lesing. For eksempel sier ei jente fra skole F før rovdyrskolen: «Istedenfor å lese i bøker, som blir kjedelig etter hvert, så kan vi dra på klasseset uestedenfor.» Uansett om det er leseferdigheten eller interessen for temaet, det skorter på for denne jenta, så kan det se ut som det skal mye til for å få henne interessert i lesing. Her tydeliggjøres også en motsetning mellom det å lese, som er knyttet til læring, og det å dra på klasseset, som oppleves som noe uforpliktende.

Elever kan lese på eget initiativ når de er drevet av et tema de ønsker å finne ut mer av. En elev påpeker at: «Jeg liker å lese til jegerprøven. Det gjør jeg. Det må være artig å lese.» (Gutt, skole F, før rovdyrskole). «Jeg husker mest av det

jeg har funnet selv om fjellreven» (Jente, skole C, før rovdyrskole). For begge disse elevene er det temaet som driver deres lesing. Gutten har en interesse for et tema, mens jenta har blitt ivrig på et av dyrene hun skal få oppleve på rovdyrskolen gjennom lesing.

Når elever utvikler sin kompetanse om et tema, så er de mer motiverte til å lese om det. Noen elever uttrykker dette på følgende måte: «For hvis du kan veldig mye så får du lyst til å se mer for å lære enda mer fakta. -Ja, det blir artig til slutt.» (Gutter, skole C etter rovdyrskole).

Å skape leselyst og gode lesevaner

Å skape leselyst, er viktig, men kan også være en utfordring: «Det å lese er veldig kjedelig. Intervjuer: Hva liker dere å lese da? -Jeg kommer ikke på noe nå.» (Elever, skole AB, etter rovdyrskole). Dette er eksempler på elever som i utgangspunktet sier nei til tekst, og tema er ikke nok til å vekke interesse og bidra til leselyst.

Et frekvent funn i det empiriske materialet er at elevene uttrykker at de får mer lyst til å lese skjønnlitteratur på grunn av at de skal på rovdyrskole, og fordi de holder på å lære seg om dyrene de skal møte: «Jeg vil egentlig ha lest dikt om det jeg. Se om det finnes dikt om bjørn og sånn» (Jente, skole AB, før rovdyrskole). «Jeg bruker ikke å lese sanne historier om rovdyr til vanlig jeg da, men det er jo artig når man leser det ja» (Gutt, skole C, før rovdyrskole). Mange er også ivrige på å lese sakprosa i forkant: «Jeg hadde ei bok som het Ut i naturen. Det var en veldig bra bok. Og det var et kapittel der det var om rovdyr og hva du skulle gjøre hvis du så en. Så det leste jeg faktisk fem ganger.» (Gutter, skole C, før rovdyrskole).

Etter rovdyrskolen er det veldig mange elever som uttrykker at de er blitt mer motiverte for å lese ulike genre som innebærer temaet rovdyr: «Da ville jeg ha valgt ei bok om bjørner, ei faktabok egentlig» (Jente, skole AB etter rovdyrskole.). «Vi kunne ha lest mer om gaupa. Altså gaupa er jo et veldig fint dyr da. -Jeg kunne fint ha valgt rovdyr ja» (Gutter, skole AB, etter rovdyrskole). I vårt materiale kommer den økte leselysten fram blant enkeltelever på alle skolene, hos begge kjønn og i alle klassetrinnene. Den økte leselysten gjelder for både skjønnlitteratur og sakprosa.

Skjønnlitterær forståelse

Det blir enklere å forstå skjønnlitterære framstillinger når elevene har faktakunnskaper å relatere det til. For eksempel kan det være enklere å forstå metaforen «et menneskes hjerne og ni menneskers kraft» som en metafor om bjørnen og ikke fakta når man har opplevd dyret. Fra samisk fortellertradisjon har vi uttrykket «En bjørn har én manns vett og ni manns styrke», mens «Ulven har én manns styrke og ni manns vett» (Pollan, 2017). Vi har også uttrykk fra norsk folketro om at «bjørnen har tolv manns styrke og ti manns vett» (Svendsen, 2019).

Flere elever uttrykte både undring og sterk interesse for hva som lå bak disse litterære uttrykkene.

I tolkninga av fortellingen om «Ulveslaget» mener elevene at de tolker det annerledes fordi de har vært på rovdyrskole: «Nå har vi mer. Da kunne vi tenkt at det er hund mot hund mer som. Nå ser vi at ulven er mer stor og farlig» (elever, skole C, etter rovdyrskole,). Også en av lærerne som ble spurt om elevene kan ha hatt et mer skjønnlitterært utbytte av Ulveslaget i ettertid, er tydelig på det: «Ja, det tror jeg nok. De har mer kunnskap og jeg tror de tenker på et annet vis» (lærer, skole C). En femteklasse-elev bruker faktakunnskap til å vurdere om teksten Ulveslaget, der hunder og ulver slåss og mange hunder, men også ulver dør, også kunne ha gjeldt andre rovdyr: «Hvis det hadde hett gaupeslaget tror jeg det ville ha vært litt enklere for hundene å vinne over dem for at gaupene de er jo kattedyr, og kattene er ikke så sterke.» (Gutt, skole D, etter rovdyrskole).

Avsluttende drøfting

Hensikten med denne studien har vært å utforske om det finnes en kobling mellom ekskursjon til en rovdyrskole, og lesing av skjønnlitteratur. Hva kan lesinga av skjønnlitteratur tilføre elevenes læring om og interesse for rovdyr og rovdyrproblematikk i en uteskoledidaktisk kontekst, og motsatt: hva kan et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr tilføre elevenes lesing av skjønnlitteratur?

Resultatene indikerer at skjønnlitterær lesing kan gi nysgjerrighet, gi kunnskap og økt interesse for temaet. Det gir et godt utgangspunkt for læring om rovdyr på ekskursjon til rovdyrskolen. På den andre siden vil den konkrete undervisninga kunne føre til en større leselyst om temaet. Den uteskoledidaktiske innrammingen av det skjønnlitterære arbeidet kan på den måten gi økt leselyst og skape innlevelse i tekstmaterialet. Samtidig så vi at den tverrfaglige kompetansen som kommer fra ekskursjonen også kan føre til at elevene lettere kan forstå skjønnlitteratur.

Resultatene som omhandler *Fra tekst til tema*, viser at den skjønnlitterære lesinga ga en interesse for og nysgjerrighet for temaet. Skjønnlitteraturen kan bidra til holdninger, og gjøre at elevene får et bredere grunnlag for forståelsen av en konflikt som i høy grad er et holdningsspørsmål. Med tanke på at rovdyrskolen skal lære elevene om rovdyr, og derigjennom gi dem et kunnskapsgrunnlag som på sikt kan føre til mindre polariseringer i rovdyrdebatten, viser prosjektet at det kan være hensiktsmessig å bruke skjønnlitteratur til å belyse tosidigheten i rovdyrkonflikter.

Når det gjelder kunnskapsinnhentinger, er bildet litt mer sammensatt, i og med at resultatene viser at mange elever ser på skjønnlitteratur kun som underholdning. Derfor klarer ikke elevene å si direkte hva de har lært fra skjønnlitterær lesing. Mange av elevene oppfattet læring av skjønnlitteratur i denne konteksten som det

å innhente informasjon. Dette kan muligens forklares med elevenes læringssyn, og kan ses i sammenheng med uteskolestudien til Fiskum og Jacobsen (2012), der elevene i svært liten grad eksplisitt kommenterte egen læring i uteskolen. De prøvde med andre ord og hente noe konkret ut fra disse tekstene, og var mindre bevisste på det abstrakte budskapet. Dette kan også sees i sammenheng med funnene til Eggensen og Barfod (2020b) om at elevene trenger støtte for å se sammenhengen mellom forståelsen av stedet og lesing av skjønnlitteratur.

Hva et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg om rovdyr kan tilføre elevenes lesing av skjønnlitteratur, fra tema til tekst, ga tre delfunn: Forutsetning for at elevene leser, å skape leselest og gode lesevaner og skjønnlitterær forståelse. Rovdyrskolen kan utvikle elevenes skjønnlitterære forståelse, men da trenger elevene hjelp av læreren til å se denne sammenhengen. De trenger med andre ord en støtte for å se koblinga mellom klasseromsaktiviteten og den konkrete læringa utenfor klasserommet, noe også Ayotte-Beudet et al. (2017) fant, og som i tillegg er i tråd med Dewey (1966) sine tanker om at det skal være en sammenheng mellom den praktiske aktiviteten og det teoretiske, og at elevene må få hjelp til å forstå koblingen.

Skjønnlitterær lesing er en abstraksjon, og i møte med det konkrete gis det et potensiale for videreutvikling av både elevenes leseferdigheter og skjønnlitterære interesse. I dette prosjektet kan det synes som om det tverrfaglige uteskoledidaktiske innholdet skaper interesse for mer lesing, altså flere konkrete skaper interesse for flere abstraksjoner. Dette vil igjen kunne berike elevenes forståelse og interesse for temaet, samtidig som det vil kunne være holdningsskapende. Dette blir i tråd med funn gjort av Belenky og Shalk (2014), da de fant at koblinga mellom konkrete som opplevelser og erfaringer og abstraksjoner var gunstig for elevenes læring. Dette sammenfaller også med tidligere forskning om at uteskole kan føre til økt motivasjon for akademisk læring (Bølling et al., 2018; Dettweiler et al., 2015; Fanacovicova & Prokop, 2011; Liddicoat & Krasny, 2014; Maller, 2009; Marchant et al., 2019).

Pjedsted sitt funn (2020) om at skjønnlitteraturen i en stedlig sammenheng kan skape engasjement og innlevelse for en bred gruppe av elevene, er noe vi også ser i resultatene i dette prosjektet, et poeng som også understrekes i generelle studier av skjønnlitteraturens funksjon i tematiske tverrfaglige sammenhenger (Nilsson, 2007). Med tanke på det brede engasjementet, som går på tvers av kjønn og alder, ser vi at interessen for lesing om temaet er markant blant mange elever. Med tanke på at nivåforskjellene mellom gutter og jenter er mindre enn forventet i sammenhenger hvor gutter viser stor interesse for temaet (Roe, 2013), er det klart at dette prosjektet synes å være en god investering for å øke gutters leselest. Om interesseskaping gjennom temafordyping er et resultat av det uteskoledidaktiske designet, eller om vi ville ha fått det samme resultatet i et tverrfaglig rovdyrprosjekt i en annen sammenheng, er vanskeligere å si. Vi vet jo heller ikke om dette er et tema som generelt engasjerer gutter mer enn jenter. Molloy (2013) påpeker at gode tekstsamtaler om lesing, basert på meningsforhandlinger og

refleksjon, kan være utslagsgivende for gutter som ikke i utgangspunktet oppfatter seg som lesere. Ved at elevene får jobbet med rovdyr og rovdyrproblematikk på flere måter, gjennom blant annet konkret læring ved besøksenteret, og abstrakt læring gjennom arbeid med skjønnlitterære tekster, synes det som om det er lagt et godt grunnlag for utveksling av meninger og videre fagfordypning.

Alt i alt vil vi konkludere med at det i å jobbe med rovdyrproblematikk og skjønnlitterær lesing i en uteskoledidaktisk kontekst, gjennom en kobling mellom det abstrakte og det konkrete, er et potensiale i å skape kunnskap for elevgruppen som helhet. Dette kan komme både norskfaget til gode og være fruktbart for elevenes innsikt i tverrfaglige temaer.

Studiens begrensninger

I denne studien har vi kun fulgt grupper som har deltatt på et tverrfaglig uteskoledidaktisk undervisningsopplegg knyttet til Besøksenter rovdyr. Utvalget består i en høy grad av elever som selv er berørt av rovdyrkonflikten, og dette kan ha en innvirkning på resultatet. Det er ikke foretatt sammenligninger mellom de ulike undervisningsoppleggene. I stedetfor er det forsøkt å analysere hvordan elevene kobler det skjønnlitterære arbeidet i klasserommet sammen med den konkrete læringssituasjonen ute. Dette har ført til at vi har et stort materiale å vurdere dette utfra, selv om skolene har jobbet litt ulikt med temaet i klasserommet. I og med at skjønnlitteraturen her er brukt om mange forskjellige tekster av ulik kvalitet, kan vi ikke ut fra designet si så mye om funksjonen til enkelttekstene. Utprøvningsprosjektet sier noe generelt om skjønnlitteraturens rolle og funksjon, men lite om hver enkelt teksts betydning og hva den didaktiske tilnærmingen har å si for resultatet. Det var stor forskjell på elevenes opplevelse av enkelttekstene. Det er i denne studien ikke gjort noen vurdering av hvor egnet de skjønnlitterære tekstene som helhet er. Det er tidligere publisert en nærlesing av materiale 2 i relasjon til prosjektet (Halberg & Brumo, 2021), som viser at materiale 2 engasjerer elevene fordi den er lett å forstå, skaper følelser, setter i gang aktivitet og skaper lyst til å lære mer om rovdyr.

Pedagogiske implikasjoner

Med tanke på Fagfornyelsen, innføringen av tverrfaglige temaer og dybdelæring, viser prosjektet vårt at skjønnlitteraturen kan spille en stor rolle når det gjelder elevenes utvikling av en dypere forståelse for tverrfaglig problematikk (Se figur 1). Skjønnlitteraturen kan bidra inn i det holdningsmessige, og samtidig skape en nysgjerrighet og en interesse. Tverrfaglig undervisning i uterommet kan føre til konkretiseringer som kan gi elevene økt skjønnlitterær forståelse. Dersom elevene i større grad skal få et kunnskapsutbytte av de skjønnlitterære tekstene, må vi påberegne både innsats og tid, blant annet fordi mange elever er vant til å kun se skjønnlitteratur som underholdning, og har et lite bevisst forhold til sjangeren.

Dette prosjektet tydeliggjør en gjensidig påvirkning mellom konkret læring utenfor klasserommet og skjønnlitterær lesing i klasserommet før og/eller etter.

Denne påvirkninga kan føre til økt læringsutbytte både inne og ute, men elevene kan trenge støtte fra lærer for å koble denne kunnskapen.

Om forfatterne

Haakon Halberg er universitetslektor i norsk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet, og stipendiat i estetiske fag ved Det humanistiske fakultet, NTNU. Hans forskningsinteresser er litteraturredidaktikk, uteskole og morsmålsfaget i tverrfaglige sammenhenger med vekt på lesing og skriving.

Institusjonstilknnytning: Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet Postboks 1490, 8049 Bodø, Norge.

E-post: haakon.halberg@nord.no

Tove Anita Fiskum er førsteamanuensis i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er uteskole, elevers trivsel, mestring og motivasjon, gruppeprosesser og mobbing. Institusjonstilknnytning: Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet Postboks 1490, 8049 Bodø, Norge.

E-post: tove.a.fiskum@nord.no

Referanser

- Aldridge, M., & Wood, J. (1998). *Interviewing children: a guide for child care and forensic practitioners*. Wiley.
- Alatalo, T. & Johansson, V. (2019). Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår: Redaktionell introduktion. *Nordic Journal Of Literacy Research*, 5(3), 1-9. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2025>
- Andersen, H. P., & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? -Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 15–29). Cappelen Damm akademisk.
- Applebee, A.N., Langer, J.A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Ayotte-Beaudet, J. P., Potvin, P., Lapierre, H. G., & Glackin, M. (2017). Teaching and Learning Science Outdoors in Schools' Immediate Surroundings at K-12 Levels: A Meta-Synthesis. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5343-5363. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00833a>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in Outdoor Education Settings: A systematic Review on Students` Learning, Social and Health Dimension. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>

- Belenky, D.M. & Schalk, L. (2014). The Effects of Idealized and Grounded Materials on Learning, Transfer, and Interest: An Organizing Framework for Categorizing External Knowledge Representations. *Educational Psychology Review*, 26(1), 27–50. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9251-9>
- Besøkssenter rovdyr (2022a, 17.6) Rovdyrskolen i Namsskogan. <https://rovdysenter.no/rovdyrskole/rovdyrskolen-i-namsskogan>
- Besøkssenter rovdyr (2022b, 23.8) Rovdyrskolen i Namsskogan. [Myter om ulv - Besøkssenter rovdyr \(rovdysenter.no\)](https://rovdysenter.no)
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory : a practical guide* (2nd ed.) SAGE.
- Bjørklund, D.F. & Bering, J.M. (2002). The evolved child – Applying evolutionary developmental psychology to modern schooling. *Learning and Individual Differences*, 12(4), 347–373. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00047-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00047-X)
- Bolling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
- Bull, J.B. (2003). *Ulveslaget* (forenklet og tilrettelagt utg.) [Lydbok]. Lydbokforlaget. (Trykt første gang i Jacob Breda Bulls Eventyr og historier, Gyldendal, 1892.)
- Coll, S. D., & Treagust, D. (2017). Blended learning environment: An approach to enhance students' learning experiences outside school (LEOS). *Mier-Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 7(2), 121-134. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/80820>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed. ed.). Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Dettweiler, U., Unlu, A., Lauterbach, G., Becker, C., & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. The Macmillan Company / The Free Press.
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Eggensen, D. V. (2020a). Ej, hvorfor skal vi ud? *Studier i Læreruddannelse Og -Profession*, 5(2) (s.138–154). <https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123523>
- Eggensen, D. V., & Barfod, K. (2020b). På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>
- Eggensen, D.V. (2017) Danskfag i udeskole. Fra Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., & Bentsen, P. *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (1. utg., side 139-164). Hans Reitzel.
- Fancovicova, J., & Prokop, P. (2011). Plants have a chance: outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, 17(4), 537-551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545874>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Fiskum, T. A. (2017). Muligheter og utfordringer med uteskole på barnetrinnet [Possibilities and challenges with outdoor education in the primary school]. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis, 1.-7. Trinn* (s. 197-214). Gyldendal akademisk.
- Fiskum, T., & Husby, J. (2014). *Uteskoledidaktikk : Ta fagene med ut*. Cappelen Damm akademisk.
- Fiskum, T.A., Halberg, H. & Skaugen, R. (2019). *Undervisning om rovdyr ved Besøkssenter rovdyr i Namsskogan og Lierne Nasjonalparksenter* (Arbeidsnotat nr. 4). Nord universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2599890>

- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. H. (2012). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 76-99. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.702532>
- Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y., & Goldstone, R. L. (2014). Concreteness Fading in Mathematics and Science Instruction: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 9-25. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9249-3>
- Goga, N. Bærekraftig litteraturundervisning (2022). I Stokke, R. S., & Tønnesen, E. S. (2022). *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., s.383- 403). Universitetsforlaget.
- Grantz, H. Lindblad, S. Lättman-Mash, R. Persson, E. Sang, B. Wejdmark, M. Wohlin, A. (2010). *Att lära in svenska ute*. Outdoor-teaching Förlag AB
- Gruenewald, D. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654. <http://www.jstor.org/stable/3699447>
- Halberg, H. (2014). Førlesing utenfor klasserommets fire vegger. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 98–108). Cappelen Damm Akademisk.
- Halberg, H., & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8474>
- Hoel, T (2008) *Gutter og lesing : Lesevaner, lesetips, nye medier*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.) *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. (s. 30–43). Cappelen Damm akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Krahenbuhl, S., & Blades, M. (2006). The effect of interviewing techniques on young children's responses to questions. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 321-331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00608.x>
- Kverndokken, K. (2013). Tre gutter – Tre leserhistorier I Kverndokken, K. *Gutter og lesing* (Vol. Nr. 194, Landslaget for norskundervisning) (s.155-174). Fagbokforlaget.
- Liddicoat, K. R., & Krasny, M. E. (2014). Memories as Useful Outcomes of Residential Outdoor Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 45(3), 178-193. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.905431>
- Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: A model. *Health Education*, 109(6), 522-543. <https://doi.org/10.1108/09654280911001185>
- Malmgren, L. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Studentlitteratur.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., Stratton, G., Dwyer, R., Lyons, R., & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *Plos One*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242>
- Molloy, G. (2013): «Jag ryser när jag ser en bok». I Kverndokken, K. (red). *Gutter og lesing* (Vol. Nr. 194) (s.33-46). Fagbokforlaget
- NESH (2018, 4.12.). De nasjonale forskningsetiske komiteer: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi [National Committees for Research Ethics in Norway: Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the

- Humanities]. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi>
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124426137/Ph.d. afhandling Pernille Dam m M nsted Pjedsted.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124426137/Ph.d._afhandling_Pernille_Dam_m_M_nsted_Pjedsted.pdf)
- Pollan, Brita (2017). *Slik den ene sammen har fortalt til den andre sammen. Stemmer fra den gamle kulturen*. Emilia press
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I.(2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riegel, U., & Kindermann, K. (2016). Why leave the classroom? How field trips to the church affect cognitive learning outcomes. *Learning and Instruction*, 41, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.004>
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I Kverndokken, K. (Red.). *Gutter og lesing* (s.13-32). Fagbokforlaget.
- Rødnes, K.A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K.A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme og E. Sæther: *Bærekraftdidaktikk* (s.61-75). Fagbokforlaget
- Skarøhamar, Anne-Kari (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaugen, R., & Fiskum, T. A. (2015). How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education. *International Education Research*, 3, 16-31 <https://doi.org/10.12735/IER.V3I4P16>
- Solheim, O. J., & Gourvenec, A. F. (2017). Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforskning av leserprofiler. I Gabrielsen, E. (Red.), *Klar framgang!* (s. 186 - 201). Universitetsforlaget.
- Svendsen, T.O. (2019, 3.5.) Bjørnekult. I Store norske leksikon. <https://snl.no/bjornekult>
- Thornberg, R. & Frykedal, K. F. (2015). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tørnby, H., & Stokke, R.S. (2022) Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I Stokke, R. S., & Tønnesen, E. S. (2022). *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 357-381). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2018). Støttmateriell til overordnet del. Film – dybdeløring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Overordnet del av læreplanverket. Tverrfaglige temaer. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Uteskole - Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring? <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjonom-koronaviruset/uteskole/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b): Læreplan i norsk. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet (2020c): [2.2 Kompetanse i fagene.](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/)
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Intervjuguider

Intervjuguide - elever

Forarbeid:

Hva handlet tekstene om?

Er det en tekst/tekster dere tror dere kommer til å huske godt?

Hva gjorde inntrykk på dere i tekstene dere leste/hørte på forhånd?

Lærte dere noe om rovdyr som dere ikke visste fra før?

Fikk dere spesielt inntrykk av hvordan rovdyrene kan være/trenger å være?

Fikk dere spesielt inntrykk av hvordan saueiere og reineiere kan oppleve rovdyr?

Ble dere nysgjerrig på å få vite mer om rovdyr når dere arbeidet med tekstene?

Ble dere motivert for å lese mer skjønnlitteratur om rovdyr?

Ble dere motivert for å lese mer skjønnlitteratur generelt?

Lesing av skjønnlitterære tekster i selve familieparken og på rovdyrcampen:

Hva handlet tekstene om?

Hva husker dere spesielt fra disse tekstene?

Lærte dere noe fra disse tekstene? Hva lærte dere?

Hvordan var det å høre på disse tekstene i familieparken/bjørnecampen?

Etterarbeid og etter hele opplegget:

Hva handlet tekstene om?

Hva gjorde spesielt inntrykk på dere?

Hva lærte dere av de tekstene?

Hadde besøket på familieparken/rovdyrcampen ført til at det var mer eller mindre spennende å lese slike tekster? Hvorfor tror dere det?

Hadde besøket på familieparken/rovdyrcampen ført til at det var lettere å forstå tekstene nå?

Var dere motiverte til å skrive egne tekster om rovdyr etter at dere hadde vært på rovdyrskolen?

Er det noe skjønnlitteratur dere har lyst til å lese nå etterpå? Noe dere er mer nysgjerrige på å lese?

Tenker dere at tekstene dere leste før/under/etter rovdyrskolen gjorde det lettere å forstå rovdyr og/eller de som er redde for rovdyr?

Intervjuguide – lærere

Hvilke skjønnlitterære tekster ble det jobbet med før og etter rovdyrskolen?

Hvordan fungerte dette?

Hvordan tror du skjønnlitteraturen kan berike rovdyrskolen?

- Hva tror du at skjønnlitterære tekster kan gi elevene, som ikke annen undervisning kan gjøre i samme grad?

Opplever du at rovdyrskolen har gjort noe med elevenes litterære forståelse?

- Hvordan?

- Hvorfor?
- Tror du de har en annen type forståelse nå?
- Dybdelæring?

Opplever du at rovdyrskolen har økt elevenes motivasjon for skjønnlitterær lesing?

Har du inntrykk av at arbeidet med skjønnlitteratur i forkant, underveis og i etterkant, også kan gi elevene større forståelse for hvordan skjønnlitterære tekster er bygd opp (Teksters strukturer)?

I hvor stor grad sammenlignet med vanlig undervisning?