



**Universitetet i Bergen**

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

VIDMAUNOR 650

Mastergradsoppgave

Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk

Høst 2023

**“Livet er ikke bare glitter og muffins”**

*Om mellomtrinnslevers faglighet i litteraturlæring*

Katrine Bakke

## Forord

Noen ganger i livet møter du en ny standard, et nytt nivå: her ligger listen, det er hit du skal strekke deg nå. Du må hoppe høyt. Og helst lande uten at du skader deg, slik at du kan hoppe flere hopp på samme høyde.

Jeg har nådd en viss alder, og slike hopp er sjeldnere enn før. De krever mot og determinasjon.

Det ble ikke verdensrekord, men i høyeste grad personlig rekord.

Jeg har strekt meg, og står litt rakere nå. Og jeg står på skuldrene til mange.

Utsikten er lovende!

Nå skal jeg jobbe for å gjenopprette balansen mellom sinn og kropp, mellom fag og familie.

Den største kjempen jeg står på skuldrene av er deg, Jonny!. Uten din støtte og oppofrelse hadde denne livsutfordringen resultert i langvarig skade på både meg og deg. Men jeg er glad jeg turte, og holdt fast i bestemmelsen om å fullføre. Maria, Nikolai og Martin - nå får dere mamma tilbake!

Jeg vil takke:

Min superflinke veileder Marthe, dine krav til presisjonsnivå merket jeg godt!

Tone B. for troen på valget av emne, og for utlån av fagtekster. Det var uvurderlig for meg!

Superdamene jeg studerer med, tusen takk for all humor i en presset tid!

Pappa, for din urokkelige myrsnipetro på meg.

Og til slutt, mamma, jeg vet du hadde vært stolt av meg.

K

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2. Kort om litterær kompetanse, litterær leseferdighet, litterære samtaler, og stillasbygging.....	4
1.3. Presentasjon av problemformulering.....	5
1.4. Problemformulering .....	5
1.5. Egen erfaring sett i lyset av fagdiskurs om temaet .....	6
1.6. Liknende forskning fra mellomtrinnet.....	9
1.7. Refleksjoner rundt læreplanens formuleringer av verdisyn og kompetansemål.....	10
1.8. Avgrensninger og oppbygging av oppgaven .....	11
2. Teori.....	13
2.1. Innledning .....	13
2.2. Litterær kompetanse .....	13
2.3. Kommunikasjon av litterær kompetanse - litterær faglighet.....	15
2.4. Litterær kompetanse som en dynamisk størrelse .....	16
2.5. Litterære samtaler .....	17
2.5.1. Samtalen som en egen sjanger .....	17
2.5.2. Samtalen som “et stykke liv”.....	18
2.5.3. Lærers rolle .....	19
2.5.4. Verktøy for forståelse.....	20
2.6. Leseprosessen - resepsjonsteoretiske perspektiver .....	20
2.6.1. Å lese fiktivt – inngå en kontrakt .....	20
2.6.2. Å lese med fordobling.....	21
2.6.3. Estetisk lesing .....	22
2.6.4. Tekstens “tomme plasser” - leserens responshandlinger .....	23
2.6.5. Tekstens poem .....	26
2.6.6. Bygging av forestillingsverdener .....	26
2.6.7. Lesing som fremmederfaring.....	28
2.7. Barneleseren .....	30
2.8. Det dialogiske klasserom .....	31
2.8.1. Språkutvikling.....	32
2.8.2. Språk som dialog.....	34
2.8.3. Det dialogiske rom – bredde og dybde .....	35
2.8.4. Om litterære samtaler som dialogmulighet .....	36
2.9. Lærers rolle som stillasbygger.....	37

2.9.1. Nærmeste utviklingszone.....	37
2.9.2. Stillasbygging.....	38
2.10. Epistemologisk forankring: Et sosialkonstruktivistisk læringssyn .....	39
2.11. Oppsummering – hermeneutisk forankring .....	40
3. Metode.....	41
3.1. Innledning .....	41
3.2. Kvalitativ undersøkelse.....	42
3.2.1 Aksjonsforskning .....	42
3.2.2 Epistemologisk forankring.....	43
3.2.3 Abduktiv innfallsvinkel.....	45
3.3. Beskrivelse av forskningsarbeidet .....	46
3.3.1 Hovedlinjer i undervisningsopplegget .....	46
3.3.2.Utdypende beskrivelser og refleksjoner.....	47
3.3.3. Stillasbygging til gruppesamtale .....	49
3.3.4 Forsøksrunder.....	51
3.3.5. Datainnsamling.....	51
3.3.6. Samtykke og utvalg.....	52
3.3.7.Gjennomføring av lydopptakene .....	53
3.4. Gjennomføringen av undervisningsforløpet om “ <i>Sangen om en brukket nese</i> ” .....	54
3.5. Studiens begrensninger.....	56
3.6. Etske betraktninger .....	56
3.7. Pålitelighet og troverdighet .....	57
3.7.1 Observasjoner av lydopptakene som ligger til grunn for transkripsjonene.....	58
4.Svingens roman <i>Sangen om en brukket nese</i> .....	59
4.1.Didaktiske refleksjoner ved valg av tekst til undervisningen.....	59
4.2. Resepsjon.....	59
4.3. Handlingsreferat .....	59
4.4. Teksttype og sjanger.....	60
4.5. En lesning av Arne Svingens <i>Sangen om en brukket nese</i> .....	62
4.5.1.Paratekstens frampek.....	62
4.5.2 Verbaltekstens språk og struktur .....	62
4.5.3. Tematikk .....	63
4.5.4. Lesing som fremmederfaring.....	63
4.5.5. Om humor som grep.....	64
5. Analyse av datamateriale .....	66
5.1. Innledning .....	66

5.2. Konstruksjon av forestillingsverdener.....	67
5.2.1. Kriterier for vurdering.....	67
5.2.2. Konstruksjon av forestillingsverdener - Gruppe 1.....	67
5.2.3. Konstruksjon av forestillingsverdener - Gruppe 2.....	72
5.3. Analyse og tolkning.....	74
5.3.1. Kriterier for vurdering.....	75
5.3.2. Analyse og tolkning - Gruppe 1.....	76
5.3.3. Analyse og tolkning - Gruppe 2.....	77
5.4. Teksten og virkeligheten.....	78
5.4.1. Kriterier for vurdering.....	78
5.4.2. Teksten og virkeligheten - Gruppe 1.....	79
5.4.3. Teksten og virkeligheten - Gruppe 2.....	81
5.5. Metakognisjon.....	82
5.5.1. Kriterier for vurdering.....	82
5.5.2. Metakognisjon - Gruppe 1 og 2.....	82
5.6. Samtalehandlinger og dialogisk rom.....	83
5.6.1 Kriterier for vurdering.....	84
5.6.2. Samtalehandlinger og dialogisk rom - Gruppe 1.....	84
5.6.3. Samtalehandlinger og dialogisk rom - Gruppe 2.....	87
5.7. Refleksjoner over to enkeltelevers ståsted.....	90
5.8. Lærers støttestillas.....	92
5.8.1. Kriterier for vurdering.....	93
5.8.2. Lærers støttestillas - Gruppe 1.....	93
5.8.3. Lærers støttestillas - Gruppe 2.....	94
5.9. Oppsummering av funn.....	95
5.9.1. Litterær faglighet.....	95
5.9.2. Samtalehandlinger og dialogisk rom.....	96
5.9.3 Støttestillas.....	97
6. Diskusjon.....	99
6.1. Innledning.....	99
6.2. Kort om funnene.....	99
6.3. Utvikling av litterær faglighet.....	100
6.3.1.Fagdiskurs.....	100
6.3.2.Står det fortolkende i veien for opplevelsen?.....	101
6.3.3. Tomme plasser – hvor mye motstand skal teksten by på?.....	102
6.4. Det dialogiske rom.....	105

6.4.1. Er bredde i det samtalerommet et uttrykk for kompetanse?.....	105
6.4.2. Trenger elevene eksplisitt undervisning i samtaleferdigheter? .....	105
6. 5. Stillasbygging.....	106
6.5.1. Hvordan kan lærer agere som en faglig autoritet i litteraturundervisningen? .....	106
6.5.2. Stillasbygging – den kompetente andre, kan elever i gruppe uten lærer bygge tilstrekkelig stillas for læring?.....	108
7. Oppsummering og avsluttende refleksjon.....	109
7.1. Problemformulering, metode og funn.....	109
7.2. Implikasjoner for eksisterende forskning .....	110
7.3. Styrker og svakheter ved forskningen.....	110
7.4. Implikasjoner for videre forskning og undervisning.....	111
Vedlegg 1.....	115
Vedlegg 2.....	119
Vedlegg 4.....	121

## Sammendrag

Denne masteravhandlingen har forankring i sosiokulturelle perspektiver på læring. Temaet er litteraturdidaktisk og dreier seg om lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet i skolen. Oppgaven kritiserer en fagovergripende og privatisert lesepraksis som råder i norskfaget, og peker på hvordan det litteraturdidaktiske fagfeltet etterlyser en mer fagspesifikk tilnærming til lesing av skjønnlitteratur.

Oppgaven undersøker hvordan litterære samtaler i grupper kan bidra til at elever på syvende trinn utvikler sin litterære faglighet. I et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt med litterære samtaler undersøkes elevenes litterære kompetanse og dialogferdigheter samt betydningen av lærers stillasbygging.

Funnene knyttes til litterær faglighet som en dynamisk størrelse, og litterær leseferdighet som et premiss for utviklingen av litterær kompetanse. Funnene peker på hvordan en dreining av litteraturundervisningen i retning av litterære leseferdigheter kan lede mot en faglig fundert dialogisk praksis.

## English abstract

This master's thesis is grounded in sociocultural perspectives on learning. The topic is literature didactic and revolves around the reading of fiction in middle school. The thesis criticises a cross-disciplinary and privatised reading practice that prevails in the subject of Norwegian, and points out how the field of literature didactics calls for the development of disciplinary literary practices.

The thesis examines how peer group conversations in literary studies can help pupils in middle school develop their literary skills. A qualitative action research study of literary conversations examines the students' literary competence and dialogue skills, as well as the significance of scaffolding.

Research findings are linked to the concept of literary competence as a dynamic entity, and literary literacy as a premise for the development of literary competence. The findings indicate how a shift in literature teaching towards literary reading skills can lead to a research based dialogical practice.

# 1. Innledning

Denne oppgaven dreier seg om lesing av skjønnlitteratur i barneskolen. Oppgaven kritiserer en fagovergripende og privatisert lesepraksis som råder i norskfaget, og undersøker hvordan det litteraturredidaktiske fagfeltet dokumenterer behovet for en endring av denne praksisen. Oppgaven beskriver et aksjonsforskningsprosjekt med elever på syvende trinn, og peker på hvordan en dreining av litteraturundervisningen i retning av fagspesifikke leseferdigheter kan lede mot en dialogisk og litteraturfaglig fundert ny praksis. I dette kapittelet gjør jeg greie for bakgrunnen for valg av tema for oppgaven og presenterer problemstillingen som jeg søker å besvare. Jeg gjør også greie for deler av den fagdidaktiske diskursen som jeg mener problemstillingen adresserer.

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Hva skal vi med skjønnlitteratur<sup>1</sup> i skolen? Lesing og samtaler om skjønnlitterære tekster er noe av det jeg liker best ved mitt virke som lærer i barneskolen. Erfaringer fra norsktimer hvor elever virkelig har latt seg begeistre av en skjønnlitterær tekst har vist meg at litteratur engasjerer og berører barn. Et tilbakeblikk på egen norskundervisning avslører imidlertid en praksis som gradvis har dreiet seg bort fra å gi elevene anledning til å uttrykke et slikt engasjement. I stedet har undervisningen beveget seg i retning av å bruke skjønnlitteraturen som en arena for å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing. Målet for leseopplæringen har i stor grad vært å lære elevene ulike lese- og læringsstrategier, slik at de kan avkode raskt og effektivt, samt lære seg å hente ut informasjon som ligger eksplisitt tilgjengelig i teksten.

Praksisendringen hos meg henger sammen med nasjonale og kommunale satsinger på lesing som grunnleggende ferdighet. I leseopplæringen på barnetrinnet har formålet med leseopplæringen de siste femten årene i stor grad rettet seg mot å utvikle lesemåter og lesestrategier for å kunne lese *effert* (Rosenblatt, 1994), det vil si for å trekke ut faktisk informasjon fra teksten. Følgen av et slikt ensidig fokus på lesing som grunnleggende ferdighet er at jeg har viet mindre tid til lesing av skjønnlitteratur på en slik måte at forståelse av den litterære teksten står i sentrum for lesingen. Norskundervisningen min lider av en mangeltilstand: jeg underviser ikke lenger i litteratur på litteraturens egne premisser.

Den lesemåten som mangler i min norskfaglige praksis omtaler Eriksen og Hennig som litterær lese måte. Litterær lese måte dreier seg om at vi bruker en annen lese måte når vi

---

<sup>1</sup> Jeg behandler innenfor rammene av denne oppgaven ordene litteratur og skjønnlitteratur som like. Det vil si at jeg noen ganger skriver skjønnlitteratur og noen ganger bare litteratur.



leser skjønnlitteratur, altså når vi leser fiksjon. Det er da snakk om en *estetisk* lese måte (Rosenblatt, 1994). Estetisk lesing innebærer at leseren tar i bruk et eget sett med strategier og ferdigheter i møte med teksten. Estetisk eller litterær lese måte setter utforskningen av teksten i fokus, efferent lesing er mer innrettet mot resultatet av lesingen.

Hallvard Kjelen adresserer den ensidige, efferente, tilnærmingen til lesing som et sentralt problemfelt innenfor litteraturredidaktikken. I "Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar" (Kjelen, 2015) skriver han om hvordan dette dreier seg om forholdet mellom litterær lesing som faglig kompetanse og litterær lesing som opplevelse. Kjelen etterlyser en større balanse mellom opplevelsesbasert og faglig tilnærming til litteratur. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes ferdigheter i lesing. Norskklærere som meg selv, som underviser på barnetrinnet, trenger nå en påminnelse om at vi må ha to tanker i hodet når det gjelder elevers leseutvikling. I tillegg til at vi skal utvikle elevenes ferdigheter i lesing som grunnleggende ferdighet, og la dem få «bade i bøker» for opplevelse og underholdning, må vi også bry oss om å utvikle de fagspesifikke ferdighetene i lesing som er spesielle for lesing av skjønnlitteratur. Elevene skal lære fagets lese måter, og lesing av litteratur er en slik fagspesifikk lese måte i norskfaget. Atle Skaftun sier i "Litteraturens nytteverdi" at lesing i alle fag handler om at elevene tilegner seg adekvate væremåter i fagspesifikke felt. (Skaftun, 2011). Leseferdighetene elevene har bruk for når de skal inn i skjønnlitteraturens tekster innebærer en fagspesifikk leseferdighet og henger sammen med utvikling av litterær kompetanse.

Atle Skaftun og Per Arne Michelsen skriver i *Litteraturredidaktikk* at det handler om å tilegne seg måter å tenke, snakke, lese og skrive på som teller i faget (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 10). Erfaring fra egen praksis gir meg grunn til å anta at norskklærere i barneskolen i liten grad vektlegger å lære elevene en slik fagspesifikk lesekompetanse. Skaftun og Michelsen peker på at når elevene beveger seg ut av begynneropplæringen, med sitt fokus på fagovergripende lese måter, så kan elevene tjene mye på å få innsikt i mer fagspesifikke strategier og arbeidsmåter. Strategier og arbeidsmåter i fagene henger sammen med måten man tenker på i faget, og et møte med fagspesifikke lese måter vil da også bety et møte med fagets tenkemåter (Skaftun & Michelsen, 2017, s.196). Noen av de fagspesifikke strategier og arbeidsmåter som Skaftun og Michelsen snakker om her er sentrale for denne oppgavens problemstilling. Det dreier seg om litterær kompetanse, litterær faglighet og litterære samtaler. Jeg vil her introdusere og gjøre kort greie for disse begrepene for å tydeliggjøre sammenhengen mellom temaet for oppgaven og problemformuleringen.

## 1.2 Kort om litterær kompetanse, litterær leseferdighet, litterære samtaler, og stillasbygging

Problemformuleringen tar utgangspunkt i teori om leseprosesser og læringsprosesser som det litteraturdidaktiske fagfeltet anerkjenner som viktige for skolens litteraturundervisning. Litterær kompetanse viser til kunnskaper og ferdigheter elevene har som gjør det mulig å for dem å lese en tekst på en utfyllende måte, og i overensstemmelse med litterære konvensjoner (Hennig, 2010, s. 88). Eriksen og Hennig definerer begrepene litterær kompetanse og litterær faglighet i «*Opplevelse og Utforsking*». Litterær kompetanse defineres som en kombinasjon av fire kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med lesing av litteratur. Eriksen og Hennig beskriver litterær faglighet som en uttrykksdimensjon ved litterær kompetanse. Dette handler om den forskjellen som jeg erfarer selv i undervisningen, at det er vanskelig å vite hvor eleven er i sin utvikling av litterær kompetanse når de ikke får uttrykke det slik at jeg som lærer får innsyn i hvordan de tenker. Evnen til å bruke den litterære kompetansen i møte med tekster, og i kommunikasjon med andre lesere har betydning fordi litteratur først og fremst handler om kommunikasjon (Eriksen & Hennig, 2021, s. 31). I min videre bruk av begrepet litterær faglighet inkluderer jeg evnen til å kommunisere og bruke sin litterære kompetanse «i lesing og skriving av litterære tekster og i kommunikasjon med et fellesskap av andre lesere» (Eriksen & Hennig, 2021, s.30). Eriksen og Hennig inkluderer litterær leseferdighet som en del av litterær kompetanse (Eriksen & Hennig, 2021, s.29). Litterær leseferdighet er evnen til å bruke fantasien og danne forestillingsverdener. Begrepene litterær leseferdighet, litterær kompetanse og litterær faglighet forklarer jeg grundigere i teorikapittelet.

Litterære samtaler er en iscenesatt samtale om litteratur og skiller seg fra andre samtaler om litteratur ved at den er forankret i en undervisningskontekst og har et tydelig formål og klare kjennetegn. En litterær samtale har et tydelig todelt formål: For det første skal elevene få stoppe opp og se tilbake på sin egen opplevelse av teksten og for det andre skal de få møte andres perspektiver og opplevelser av samme tekst (Aase, 2005, s.106). I en slik utveksling av perspektiver kan deltakerne få utforsket teksten sammen, og potensielt få utvidet sin forståelse av teksten.

Lærerens litterære kompetanse er en viktig faktor i litteraturundervisningen. Som profesjonsutøver er læreren mer faglig kompetent enn elevene sine. Det ligger i lærerens profesjonsutøvelse å finne ut hva elevene kan, og hva som er det neste de skal lære. Bruner brukte begrepet stillasbygging om den støtten som en lærer kan hjelpe elevene med slik at de kan komme videre fra det de mestrer helt selv og strekke seg mot neste utviklingsmål

(Dysthe, 1997, s.60). Begrepet er tett knyttet til Vygotskys begrep nærmeste utviklingszone. Begge disse begrepene blir gjort fylldigere rede for i teorikapittelet.

### 1.3. Presentasjon av problemformulering

Jeg ønsker å undersøke hvordan en mer kollektivt orientert lesepraksis med rom for å uttrykke sine opplevelser av teksten kan gi elevene en utvidet forutsetning for å møte ungdomstrinnets krav til refleksjon og selvstendig tekning. Hvordan dette kan realiseres, er nettopp det jeg søker å finne noen svar på i arbeidet med denne masteravhandlingen. Hva kan jeg lære om egne elevers litterære faglighet ved slutten av barnetrinnet som kan gi meg et grunnlag for hvordan min litteraturundervisning kan se ut for fremtidige kull? Jeg tenker også at mine erfaringer fra dette arbeidet kan komme kolleger ved egen arbeidsplass til gode. Med økt faglig innsikt vil jeg kunne utfordre etablerte praksiser og bidra til økt refleksjon og tenking omkring litteraturfaglige arbeidsmåter på egen arbeidsplass.

Min problemformulering bygger på faglige innsikter om at lesing av skjønnlitteratur for å utvikle litterær kompetanse involverer arbeid med å utvikle fagspesifikke ferdigheter i dialog med andre. Jeg inkluderer også lærerens rolle i som stillasbygger i denne sammenhengen i ett av forskningsspørsmålene. Jeg vil undersøke hvordan jeg kan skape en god didaktisk praksis ved å skape et læringsmiljø som preges av dialog og som arbeider mot litteraturfaglige målsettinger. Her er det dialogiske klasserommet et nøkkelbegrep (Dysthe, 1997). Formålet med oppgaven er rett og slett bedre forståelse av elevenes utvikling av den litteraturfaglige kjerneverdien det er å lese med en vilje til å bruke tid og krefter for å forstå.

### 1.4. Problemformulering

Hvordan kan litterære samtaler i grupper bidra til at elever på mellomtrinnet utvikler sin litterære faglighet?

Forskningsspørsmål 1: Hvordan uttrykker elevene sin litterære faglighet i litterære samtaler i grupper?

Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning får lærers støttefunksjoner for elevenes utforsking av teksten i gruppene?

Jeg prøver ut litterære samtaler i grupper, og utforsker hvordan jeg som lærer kan bidra med stillasbygging i samtalene. I dette tilfellet utgjør mitt stillas for det første å gi elevene refleksjonsoppgaver til teksten, for det andre bidrar jeg til en tydelig strukturering av samtalene. Jeg gjennomfører et aksjonsforskningsprosjekt i egen klasse og prøver ut litterære samtaler i grupper med mine elever på syvende trinn. Formålet er å få innblikk i de

faglige prosessene som synliggjøres når elevene samtaler i grupper om en roman vi har lest høyt i klassen. Forskningsspørsmål 1, som omhandler litterær faglighet og litterære samtaler, blir viet størst plass i oppgaven og i behandling av data. Forskningsspørsmål 2, som omhandler stillasbygging, er et mindre omfattende spørsmål i denne sammenhengen og får dermed ikke like stor oppmerksomhet.

## 1.5. Egen erfaring sett i lyset av fagdiskurs om temaet

Dette prosjektet baserer seg med andre ord på en antakelse om at lærere i barneskolen ikke arbeider med lesing på en slik måte at elevene utvikler evne til å møte skjønnlitterære tekster med et repertoar av lesestrategier som utvikler litterær kompetanse. Jeg finner støtte for mine antakelse i faglitteraturen. Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær rapporterer fra en norsk skolehverdag hvor norsklærere forteller at de i undervisningen de siste ti årene har arbeidet mye med lesing som grunnleggende ferdighet, og at dette har skjedd på bekostning av hvordan de arbeider med de skjønnlitterære tekstene. Lærerne melder for det første at “skjønnlitteraturen kommer i skyggen av arbeidet med fagtekster” (Ottesen & Tysvær, 2017), og for det andre forteller lærerne at de i stor grad har vektlagt å stimulere til økt mengdelesing og lystlesing hos sine elever. En slik lystlesing har kanskje vært et forsøk på å legge mer vekt på skjønnlitteraturen, uten at det bygger på en forståelse av hvilke lesemåter som utvikler litterær kompetanse Det har altså vært mye lesing “for kosens skyld” der lesingen i stor grad har vært privatisert, med lite felles oppmerksomhet om tekstene.

I artikkelen “Hva skje i norsktimen? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen” (Frønes & Roe, 2020) viser Tove Stjern Frønes og Astrid Roe at elevene bruker mye tid på å snakke om litteratur, men har få muligheter til å virkelig fordype seg i krevende tolkningsspørsmål. Lærerne la liten vekt på tolkning og på lesning mellom linjene når elevene leste skjønnlitteratur (Roe og Frønes, 2020, kap.8). I sin gjennomgang av norskfagets læreplaner de siste 50 år i artikkelen “Et fag i strid med seg selv?” peker Laila Aase på denne utviklingen. Aase peker på at etter K06<sup>2</sup> er det kulturfagsdelen i norsk skole som er under press, og at aller svakest står det estetiske norskfaget. Hun bekrefter hvordan norsk som redskapsfag har hatt forrang, og ønsker en ny diskusjon om skjønnlitteraturens legitimering (Aase, 2019a).

Kartleggingen av det litteraturdidaktiske forskningsfeltet gir meg motivasjon til å undersøke hvordan man kan løfte frem de fagspesifikke lesemåtene som er sentrale. Jeg er opptatt av elever på mellomtrinnets ståsted. Elevene fra 5. til 7. trinn er i en utviklingsfase hvor de har

---

<sup>2</sup> Kunnskapsløftet 2006

gjennomgått den første lese- og skriveopplæringen og mestrer avkodingen godt. De har også, i tråd med satsingen på grunnleggende ferdigheter, fått øve på lesestrategier designet for å hente eksplisitt uttrykt mening fra tekster. Som jeg viser til over, er elevenes kompetanse i å lese skjønnlitteratur mindre utviklet. Ved overgangen til ungdomstrinnet utvides kravene til elevenes leseferdigheter, også i møte med skjønnlitterære tekster. Mitt anliggende som lærer på mellomtrinnet blir derfor å arbeide for å bygge videre på elevenes litterære kompetanse for å forberede dem best mulig til ungdomstrinnets tekstarbeid.

Lesing av skjønnlitteratur knyttes ofte til dannelsingsformålet for opplæringen. Per Thomas Andersen skriver i "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?" at ett av svarene på hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur er at "å lese om andres liv er en fremragende eksperimentsituasjon med hensyn til innlevelse og utvikling av en balanse mellom selvet og appellen fra andre" (Andersen, 2011). Her snakker han om imaginasjonsevne som en ferdighet i å kunne forestille seg noe som er annerledes enn det er for en selv. Det dreier seg om å kunne se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen og å kunne forstå andres livssituasjon. Andersen peker på at litteraturen, sammen med filmen, gir «fremragende treningsmuligheter» for slike ferdigheter, og knytter videre disse ferdighetene til elevens utvikling av empati og samfunnsansvar for en kosmopolitisk verden (Andersen, 2011).

Aase knytter i likhet med Andersen litteraturfaglige leseferdigheter til norskfagets dannelsingspotensial. I artikkelen "Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid" (Aase, 2005) knytter Aase ferdigheter som øves ved arbeid med skjønnlitteratur i skolen til norskfagets særlige dannelsingsoppdrag og de særlige målsettingene og kunnskapene som følger med. Hun skisserer en undervisning hvor elevene får komme til orde, møter motforestillinger, får nye perspektiver, blir kjent med perspektiver fra fortid og fra ulike kulturer og der læreren våger å tilføre alternative tanker og kunnskaper. "Det dreier seg ikke om å ha lært noe om, men å ha lært noe av og i tekstene" (Aase, 2005b, s.39).

Til syvende og sist er det kanskje danning og demokratisk medborgerskap som er grunnlaget for litteraturens plass i skolen. Men som "praktiker" i klasserommet er jeg i denne sammenhengen mest opptatt av å se nærmere på de spesifikke faglige ferdighetene som danner forutsetningene for litterære leseerfaringer og hvilke didaktiske perspektiver og holdninger som knyttes til utviklingen av litterær faglighet. Jeg tenker at det ligger en nøkkel til elevenes engasjement i å utvikle en slik type faglighet. Når elevene får rom til å dele sine lesererfaringer engasjeres de av teksten og av samtalen på en annen måte enn når de leser på egen hånd. Skjønnlitterær leseferdighet dreier seg om å utvikle en kompetanse som er i stadig utvikling og som kan lede til de målene om danning og medborgerskap som Aase og Andersen refererer til.

Jeg vender meg til Aase for å gå dypere inn i hva litteraturlæring er. Aase viser altså til at litteraturundervisningen i skolen har to grunnleggende formål: Det ene er at elevene skal kunne lese og oppleve litteratur slik at det vedkommer dem. Det andre er at de skal lære å lese og oppleve litteratur (Aase, 2005a, s.106). Lesing av fiksjon forutsetter en førforståelse og et repertoar av strategier å møte tekstene med som er særegent for lesing av skjønnlitteratur og som er kvalitativt annerledes enn de strategiene elevene kjenner fra annen leseopplæring. Penne kobler lesing til tenking. Elevene skal lese og utforske litteratur for å bruke den til å tenke med (Penne, 2012). Skaftun vektlegger det dialogiske forholdet mellom leser og tekst og at eleven skal utvikle seg til å bli en selvstendig leser, og etablere seg i posisjon som den svarende i forhold til det teksten kommuniserer. Eleven skal øves opp til å være bindeleddet mellom tekst og virkelighet – og vurdere kritisk det teksten forteller dem (Skaftun, 2011). Kommunikasjonen mellom leser og tekst handler om at leseren betrakter en skjønnlitterær tekst som et helhetlig meningsunivers og forstår at det er en fremstilling av verden slik den potensielt kunne ha sett ut, og at en slik utenforstående posisjon kan bli en forstående posisjon (Skaftun, 2011).

Aase peker på at elevene skal lære å lese skjønnlitteratur. Elise Seip Tønnessen beskriver dette i «å lede elever inn i teksten» (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s.132) og viser vei til de strategiene som åpner opp dette helhetlige meningsuniverset for den lesende eleven slik at han eller hun kan begynne å forstå. For Seip Tønnessen er læreren viktig. Hun kopler utviklingen av forståelse hos eleven til den dialogen som foregår mellom lærerens og elevens litterære kompetanse. En slik kompetanse utvikles gjennom lengre tids omgang med litterære tekster i et læringsmiljø som preges av dialog mellom lærer og elever (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s.132). Her er vi inne på læreren som «den kompetente andre» (Vygotsky, 2001, s.86). Det er i det dialogiske samspillet mellom lesere av samme tekst at utvikling av litterær kompetanse har vekstvilkår. Her kan jeg minne om den lesepraksisen som råder i skolen, og hvor elevene stort sett leser individuelt. Elevene går glipp av dialogen om teksten. Sylvi Penne peker på nettopp dette i «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom» og ønsker en «tilnærming som er en bevegelse bort fra individualisert lesing og mot en dialog om hva teksten dreier seg om. Da kan elevene føres fremover som lesere (Penne, 2012).

Elevene må altså få lese og snakke om teksten sammen med andre. Skaftun og Michelsen signaliserer tydelig at metodene i faget handler om å skape gode praksisfellesskap for elevene å være deltakere i (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). For å skape et godt litteraturfaglig praksisfellesskap i skolen legges Skaftun og Michelsen vekt på at det må skapes et godt miljø rundt tekstlesingen slik at elevene får delta i diskursive rom som utvikler ferdighetene deres. Skaftun og Michelsen understreker dette med trygge rammer, og bruker

Wegners terminologi *praksisfellesskap* for å understreke at det dreier seg om læring sammen med andre: “den formen for læring som foregår på et mer eller mindre spesifikt område i sosiale situasjoner – sosialt situert læring” (Skaftun og Michelsen, 2017, s 44). Samhandling med andre for å utvikle læring er en sentral tanke i utviklingen av litterære lese måter. Tanken er at man skal lære av hverandre, og i fellesskapet skal man få prøve og feile. Et viktig prinsipp hos Skaftun og Michelsen når det gjelder hvordan praksisfellesskapet fungerer, er hvordan veien til utvikling går fra modellering til øvelse. Det dreier seg om å hjelpe elevene med stillasbygging i overgangen mot selvstendig praksis. Her er læreren helt sentral som en veiviser og faglig rollemodell i praksisfellesskapet.

I en sosial situert lærings situasjon blir mening skapt ved at deltakerne interagerer med hverandre. Olga Dysthe beskriver i *Det flerstemmige klasserom* hvordan forståelse skapes i samspillet mellom elever og lærer, mens de taler og lytter og leser og skriver (Dysthe, 1997, s. 216). Slik blir læringen både kognitiv og sosial, mening blir skapt i fellesskap og språket blir av sentral betydning for læringsprosessen. Dialogen mellom elevene og mellom elever og lærer er helt sentral i Dysthes beskrivelse av hvordan undervisningen kan føre elevene fremover som meningsprodusenter (Dysthe, 1997, s. 220). Elevene bruker det som klassekameratene sier som redskaper til å tenke videre med, og slik får dialogen en vesentlig funksjon for elevens utvikling.

## 1.6 Liknende forskning fra mellomtrinnet

Det er ikke mange eksempler fra forskning på mellomtrinnet å støtte seg på. Ottesen og Tysvær peker på denne mangelen i “Skjønnlitteratur for kosen” og sier at det er behov for mer forskning om litterær kompetanse knyttet til mellomtrinnet (Ottesen & Tysvær, 2017). I artikkelen poengterer de at forskning i Skandinavia som omhandler litteraturarbeid i skolen, hovedsakelig er knyttet til ungdomstrinnet og videregående skole. Tysvær og Ottesen nevner Anette Ewalds forskning om lese kulturer i svensk skole som et av få skandinaviske forskningsarbeid fra mellomtrinnet. Ewald konkluderer med et behov for en heving av lærernes litteraturdidaktiske kompetanse.

I de siste årene har det kommet ny norsk forskning om litterære samtaler som også omhandler mellomtrinnet. Kristin Eriksen og Åsmund Hennig beskriver i boken *Opplevelse og utforskning* (Hennig & Eriksen, 2021) et treårig aksjonsforskningsprosjekt undersøker hvordan elever i skolen viser kompetanse gjennom litterære samtaler. Her er noen av forskningsgruppene elever på mellomtrinnet. Eriksen og Hennigs formål med studien var “et ønske om å forstå bedre hvordan (...) utveksling av ideer og utforskning av tekster kan foregå mellom elever i grunnskolen” (Eriksen & Hennig, 2021, s.5). I Eriksen og Hennigs prosjekt

deltok elever fra mellom- og ungdomstrinnet. De kom frem til at litterære samtaler i grupper kan være en vei til å utvikle elevenes litterære faglighet (Eriksen & Hennig, 2021, s. 239).

Det er heller ikke mye tilgjengelig forskning på dialogferdigheter fra mellomtrinnet. Johanne Ur Sæbø, Atle Skaftun og Arne Olav Nygard har undersøkt undervisningen i fire klasser på mellomtrinnet for å kartlegge om undervisningen hadde dialogisk potensial. De refererer i "Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet" at de finner indikasjoner på at elevene i liten grad inviteres inn i utforskende dialoger der de får bruke sitt språk og sine ideer i møte med faglige problemstillinger. I artikkelen pekes det på «mellomtrinnets posisjon mellom to ulike skolekulturer: på den ene siden barnehage og småskolens innføring i akademia og på den andre siden ungdomstrinnets faglige innramming og nye vurderingsformer med blikk framover i skoleløpet» (Sæbø, Skaftun & Nygard, 2021) Det de finne er at der lærerne vektlegger elevenes ytringer er begrunnelsen sosialt motivert heller enn faglig begrunnet. Derfor konkluderer Sæbø et al med at det bør utvikles en praksis for dialogisk undervisning.

Aslaug Fodstad Gourvennac skriver om fagspesifikke ferdigheter i skolens litteraturfage i «En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis» at vi trenger kunnskap om hvordan litterær faglighetsutøvelse kan utspille seg (Gourvennac, 2016). I sin artikkel tar hun for seg overgangen fra ungdomstrinnet til videregående skole. Jeg har mitt fokus på overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. I følge Gourvennac er «ethvert møte mellom elever, tekst og kontekst er unikt, og hvordan elevens erfaringsverdener og tekst gjøres relevante for hverandre avhenger av det komplekse samspillet i det unike møtet (Gourvennac, 2016). Ytringer er knyttet til konteksten de ytres i. Mitt forskningsprosjekt er et bidrag til eksisterende forskning som ett eksempel på hvordan litterær faglighet kommer til uttrykk på syvende trinn.

## 1.7 Refleksjoner rundt læreplanens formuleringer av verdisyn og kompetansemål

I læreplanen for norskfaget NOR01-06 finner vi målsettinger for arbeidet i faget som reflekterer det litteraturdidaktiske fagfeltets perspektiver på undervisningen i litteratur. Det er en sammenheng mellom de signalene forskningsfeltet uttrykker, og det som er nedfelt i planen. Den sammenhengen er imidlertid ikke eksplisitt uttrykt i den overordnede delen. For eksempel står det i selve verdigrunlaget for hele norskfaget «Fagets relevans og sentrale verdier» at faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Det står også at faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Dette er verdier som gjelder



for norskfaget som helhet, og for lesing av litteratur som en del av norskfaget. Det er et utfordring at en lærer må ha høy kompetanse i faget for å gjenkjenne at dette også dreier seg om verdier som utvikles i arbeidet med å utvikle litterær faglighet hos elevene. Lærere i barneskolen er ofte utdannet som allmennlærere, og har ikke den faglige fordypningen som kreves for å kjenne igjen arbeidet med skjønnlitteratur fra denne delen av læreplanen.

I kompetansemålene etter 7. trinn og etter 10. trinn er dette mer tydelig uttrykt. Etter 7. trinn skal elevene lese skjønnlitteratur og sakprosa og samtale om formål, form og innhold. De skal bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og de skal lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler. Lærerens vurderingsarbeid handler om å vurdere både hvordan elevene viser og utvikler kompetanse i norsk. Det ligger altså et syn på kompetanse her som en dynamisk størrelse, noe som er i utvikling og som skal utvikles videre.

Etter 10. trinn skal elevene lese skjønnlitteratur og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. De skal sammenligne skjønnlitterære sjangre ut fra historisk kontekst og egen samtid. De skal beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster. Lærerens vurderingsarbeid er utvidet til å samsvare med kompetansemålene, og synet på kompetanse som noe som er i stadig utvikling.

Det kommer tydelig fram av læreplanen at det er snakk om en utvikling fra barneskolen til ungdomstrinnet og at litteraturarbeid har en mer analytisk karakter på ungdomstrinnet. Det kan kanskje tolkes dithen at man på barnetrinnet ikke skal lese og fortolke skjønnlitterære tekster. Det står imidlertid tydelig i kompetansemål etter 7. trinn at elevene skal bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen. Her finner jeg en begrunnelse for at elevene på barnetrinnet skal arbeide med fagspesifikke lesemåter. Det er en svakhet ved planen at den ikke kommuniserer mer eksplisitt hvordan lesestrategier i møte med skjønnlitterære tekster er kvalitativt annerledes enn lesestrategier for lesing som grunnleggende ferdighet.

## 1.8 Avgrensninger og oppbygging av oppgaven

Problemstillingen og det teoretiske rammeverket for denne oppgaven peker mot en redegjørelse for kompetanser som literacy og danning. Det er naturlig å se utviklingen av litterær faglighet som en del av elevens fagovergripende literacykompetanse og som en komponent i elevens utvikling i et danningperspektiv. Jeg har innenfor rammene av denne masteroppgaven valgt å avgrense mitt fokus til hovedsakelig å gjelde den fagspesifikke kompetansen litterær faglighet i norskfaget i skolen.

Denne oppgaven er delt inn i 7 kapitler. Innledningsvis sier jeg noe om bakgrunnen for problemstillingen og prosjektet ved å vise til den fagdidaktiske diskursen i senere tid. I kapittel 2 presenteres relevant teori for studien. I kapittel 3 presenteres den litterære teksten som ble brukt i forskningsprosjektet. I en lesning av romanen *Sangen om en brukket nese* av Arne Svingen gjør jeg greie for didaktiske refleksjoner og valg knyttet til bruken av denne teksten. I kapittel 4, metodekapittelet, beskrives studiens design og analyseverktøy. Det blir gjort rede for forskningsetiske problemstillinger med et særlig blikk for forskning på egne elever. I kapittel 5 analyseres det empiriske materialet, som består av transkriberte lydopptak av litterære samtaler mellom elever på syvende trinn. I kapittel 6 drøfter jeg funn opp mot det teoretiske rammeverket for prosjektet. Til slutt presenterer jeg en konklusjon og løfter frem noen tanker rundt hvilke implikasjoner resultatene kan få for den videre praksisen i egen klasse, og potensielt på egen skole.

## 2. Teori

### 2.1. Innledning

Oppgavens teoretiske plattform er forankret i et sosialkonstruktivistisk lærings syn, og bygger på teorier om språk og kommunikasjon, teorier om leseprosesser og teorier om læringsprosesser. Enkelt forklart kan man si at innenfor et konstruktivistisk paradigme betrakter man læring som et produkt av engasjerte skapende handlinger hos den som lærer, og ikke som reproduksjon av formidlet kunnskap. Teorier og begreper jeg gjør rede for her, belyser det som problemformuleringen min adresserer: utviklingen av litterær kompetanse og litterære samtaler. Jeg innleder derfor med en redegjørelse av de sentrale begrepene *litterær kompetanse*, *litterær faglighet* og *litterære samtaler*. Videre gjør jeg greie for sosialkonstruktivisme som overordnet paradigme for de teoretiske og metodiske perspektivene som oppgaven hviler på. Jeg gjør videre greie for teori om forholdet mellom språk og læring, om leseprosessen og lesing av skjønnlitteratur samt teori om læringsprosesser i et dialogperspektiv. Sentrale begreper som *litterære forestillingsverdener*, *dialogpedagogikk*, *nærmeste utviklingssone* og *stillasbygging* vil bli forklart og satt inn i en teoretisk sammenheng.

### 2.2. Litterær kompetanse

I det følgende vil jeg forklare nærmere hvilke kunnskaper og ferdigheter som knyttes begrepet litterær kompetanse. Jeg støtter meg hovedsakelig på Eriksen og Hennigs forståelse slik de beskriver litterær kompetanse i *Opplevelse og Utforsking* (Eriksen & Hennig, 2021, s.29). I innledningskapittelet gjenga jeg deres definisjon som en kombinasjon av fire kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med lesing av litteratur (Eriksen og Hennig, 2021, s 29). Her forklarer jeg mer utdypende hva som ligger i en slik kombinasjon.

Eriksen og Hennig konkretiserer hvilke kunnskaper og ferdigheter de mener ligger i begrepet litterær kompetanse under fire delkompetanser. Hva som spesifikt hører til under de fire delkompetansene hos

lister jeg her:

- *Litterær leseferdighet* innebærer evnen til å danne rike forestillingsverdener, blant annet ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen, og ved å lese på en aktiv måte, der vi bruker fantasi og intellekt i den selektive og konstruktive transaksjonen med teksten. Forestillingsevnen, det å kunne forestille seg noe som

ikke er umiddelbart sansbart, er med andre ord den sentrale komponenten i litterær leseferdighet.

- *Kunnskap om tekst* innebærer analytisk kunnskap, det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår lesning av tekstens mening. Den inkluderer et metaspråk om litterære virkemidler og begreper, fortellingsstrukturer og bildespråk og ulike teksttyper og sjangrer. Den inkluderer også evne til å vurdere ulike lesninger og forståelse for hva en tekst kan ha å bety for virkeligheten.
- *Kunnskap om kontekst* innebærer kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap, om samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i, og om intertekstualitet, det vil si evnen til å sammenlikne forskjellige tekster, gjerne fra ulike tider og ulike medier. Den inkluderer evnen til å sette en tekst inn i en historisk og kulturell sammenheng, for eksempel i litterære perioder.
- *Kunnskap om lesing* innebærer bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og tolkninger, altså en form for metakognitiv bevissthet. Det er kunnskap om måter å lese ulike tekster på, noe som vil gi et repertoar av ulike lesestrategier (Eriksen og Hennig, 2021, s. 30-31).

I denne definisjon av elevs litterære kompetanse finner vi en tydelig resepsjonsteoretisk forankring, og da særlig i den ene av de fire ferdighetene. Forankringen til resepsjonsteorien er den førstnevnte kompetansen i oversikten over, den evnen Eriksen og Hennig kaller for litterær leseferdighet. Eriksen og Hennig viser en tydelig linje fra Langer her når de kobler litterær leseferdighet til evnen til å bygge og utforske forestillingsverdener (Langer, 2011). Den litterære leseferdigheten utvikles først, og ligger i bunn slik at mer analytiske ferdigheter kan utvikles etter hvert. Ved å inkludere fantasi som en premissleverende komponent for utviklingen av litterær kompetanse tydeliggjøres det resepsjonsteoretiske perspektivet. Resepsjonsteorien anerkjenner leserens fantasi og følelser som en viktig del av leseprosessen i møte med skjønnlitteratur. De to neste komponentene er av analytisk karakter, og innbefatter kunnskap om tekst og kunnskap om kontekst. Dette er ferdigheter som fordrer en analytisk distanse og kunnskap om teksters historiske, sosiale og kulturelle posisjon. Den fjerde ferdighetskomponenten tar for seg kunnskap om lesing og dreier seg om elevens metakognitive innsikt i egen leseprosess.

En definisjon av litterær kompetanse er kompleks. Innholdet i kompetansen favner om både kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger, interesser og verdier (Hennig, 2010, s. 82). I sum kan man si at litterær kompetanse blir det vi har av kunnskaper og ferdigheter knyttet til litteratur. Jeg har lyst til å fremheve hvordan jeg mener man kan si at begrepet litterær kompetanse har to dimensjoner. De to dimensjonene dreier seg om at leseren leser teksten med både nærhet og distanse. Det er dette Elise Seip Tønnessen kaller «å lese med

fordobling» (Seip Tønnessen med Hetmar, 2012, s.132). Den dimensjonen som omhandler nærhet til teksten, beskriver Eriksen og Hennig som litterær leseferdighet. Litterær leseferdighet er evnen til å forestille seg og visualisere ved å ta i bruk fantasien (Eriksen og Hennig, 2021, s.29). Eriksen og Hennig regner litterær leseferdighet som en av de fire kunnskapene og ferdighetene i sin definisjon av litterær kompetanse. På den måten inkluderes bruk av fantasi og evnen til forestillingsbygging i en forståelse av hva det vil si å ha litterær kompetanse. Den andre dimensjonen, å lese fra distanse, innebærer å analysere og tolke og sette teksten inn i en sammenheng med andre tekster. Jeg gjør greie for de kunnskapene og ferdighetene som lesing fra distanse dreier seg om i en oversikt i neste delkapittel.

En inkludering av litterær leseferdighet i de kunnskapene og ferdighetene som utgjør litterær kompetanse fører dermed til at de elevene som ikke ennå mestrer å betrakte teksten fra et distansert perspektiv, men som aktivt bygger forestillingsverdener, likevel kan sies å være på vei i sin utvikling av litterær kompetanse. Eriksen og Hennig sier det slik: «Hvis vi da aksepterer at vi også inkluderer fantasi og kreativitet i forståelsen vår av litterær kompetanse, bør det være innlysende at alle, også uskolerte og barn, kan være litterært faglige» (Eriksen og Hennig, 2021, s. 31). I undervisningssammenheng vil jeg hevde at man må vurdere både elevens oppnådde kompetanse og i tillegg hvordan eleven arbeider med både å videreutvikle samt å uttrykke denne kompetansen. Det betyr at en definisjon både må beskrive hva som ligger i elevens forståelse, men også si noe om hvordan eleven uttrykker og utvikler kompetanse i et samspill med andre.

### 2.3. Kommunikasjon av litterær kompetanse - litterær faglighet

I skolen leses det og samtales om skjønnlitteratur. I undervisningen må læreren vite hvor eleven er i sin utvikling, for å kunne støtte og veilede eleven videre i denne utviklingen. Derfor er det viktig at eleven kan kommunisere eller uttrykke sin kompetanse. Eriksen og Hennig peker på at det er en sammenheng mellom at elever som har gode forutsetninger for å utvikle litterær kompetanse også har gode forutsetninger for å inngå i innsiktsfulle og substansielle dialoger om sin lesning (Eriksen og Hennig, 2021, s. 30). Hennig hevder at innsiktsfulle og substansielle dialoger er utøvelse av faglighet. I litteraturfaglig sammenheng vil det si at å samtale om litteratur er utøvelse av litterær kompetanse. Hennig skriver om forholdet mellom kompetanse og faglighet i skolesammenheng, og spør om hvordan vi kan tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan få uttrykke sin respons på teksten. Her er Hennigs fokus hvordan vi kan se etter de faglige vekstpunktene i den enkelte elevs lesing når eleven samtaler med andre elever (Hennig, 2010, s89). Hennig belyser dette ved å vise til begrepet litterær faglighet. Litterær faglighet er en utvidelse av litterær kompetanse, fordi

det inneholder det aspektet ved litteraturlesing hvor elevene gir uttrykk for den lesningen de har gjort (Hennig, 2010, s. 88).

En slik utvidelse ivaretar det prosessperspektivet på litterær kompetanse som jeg var inne på tidligere: Når eleven skal sette ord på sin leseropplevelse, så tar eleven i bruk sin til enhver tid oppnådde litterære kompetanse. Slik kan eleven vise hvor han eller hun er på vei i sin utvikling. Det kan for eksempel være å formidle hvilken forestillingsverden eleven har konstruert sin lesning, eller det kan være en formidling av en mer analytisk tolkning av teksten. Begge typer lesning er en faglig aktivitet, og viser ulike sider ved elevens litterære kompetanse. Det er altså snakk om en todelt forståelse av hva det vil si å være faglig når det gjelder å lese litteratur. Det betyr på den ene siden å ha evnen til å lese utforskende for å forstå tekster, og samtidig kunne uttrykke sin forståelse i dialog med andre lesere.

## 2.4. Litterær kompetanse som en dynamisk størrelse

Innenfor rammene av denne oppgaven forholdet jeg meg til de kunnskaper og ferdigheter som elever i skolen utvikler knyttet til lesing av litteratur, i tråd med hvordan Hennig behandler begrepet litterær kompetanse i *Litterær forståelse* (Hennig, 2010, s. 84). Hennig hevder at litterær kompetanse utvikles og utvides helt fra barns første møter med litteratur og videre gjennom stadig flere møter med tekster både i undervisningen og i andre sammenhenger. Kunnskaper og ferdigheter i å lese litteratur er hos elever i skolen i kontinuerlig utvikling, og må derfor betraktes som en dynamisk størrelse. Elevene har allerede fra førskolealder erfaring med sider ved kompetansebegrepet som de tar med seg videre i prosessen mot å bli mer kompetente lesere. Jeg finner et slikt perspektiv også hos Maagerø og Seip Tønnessen, som skriver om skoleelevene at "de er i utvikling, og i ferd med å bygge opp en lesekompetanse, (og) å bli kjent med tekstuniverset og de kulturelle konvensjonene som sier noe om hvordan vi leser og forstår tekster i vår kultur." (Bjorvand & Seip Tønnessen, 2012, s.33). Elevene tar med seg en tidlig etablert tekstkompetanse inn i arbeidet med å utvikle seg videre. Målet om å utvikle litterær kompetanse kan forstås som en ikke-endelig størrelse, og at utviklingen heller dreier seg om et stadig mer kvalifisert utgangspunkt å møte nye tekster med. Et slikt syn på litterær kompetanse gir lærere og elever et rom for å fokusere på den faktiske kompetansen elevene til enhver tid er i besittelse av, og som de kan bygge videre på (Hennig, 2010, s. 88).

Kristin Eriksen og Åsmund Hennig gjennomførte sammen med flere lærere en stor studie i norsk skole med målsettingen om å «forstå bedre hvordan elevers litterære kompetanse og litterære faglighet utvikler seg når store deler av elevenes litteraturundervisning over lang tid blir organisert rundt elevstyrte litterære samtaler» (Eriksen & Hennig, 2021, s.6). Lærerne i ulike klasser på mellomtrinnet og ungdomstrinnet organiserte litteraturundervisningen sin

som litterære samtaler i grupper. Det var et hovedpoeng at samtalene skulle være dialogisk basert, og at det var elevenes opplevelser av teksten som var i fokus. Erfaringene Eriksen og Hennig refererer til som jeg ønsker å belyse i sammenheng med litterær kompetanse som en dynamisk størrelse, er hvordan de ser utviklingen av litterære kompetanse som et «verktøy» for å oppnå litterær forståelse: «For å utvikle elevenes litterære forståelse har det vært avgjørende å fostre den litterære kompetansen deres, og særlig elevenes litterære ferdighet, siden vi så sterkt har lagt vekt på opplevelse» (Eriksen & Hennig, 2021, s. 239). De hevder at litterær forståelse er basert på og videreutvikler fantasi, språk og kunnskap (Eriksen & Hennig, 2021, s.239). Her forstår jeg ordene fantasi, språk og kunnskap slik at de refererer til de kunnskapene og ferdighetene Eriksen og Hennig inkluderer i litterær kompetanse. Slik viser de at utvikling av litterær kompetanse hjelper elevene på veien mot litterær forståelse.

Eriksen og Hennigs behandling av litterær kompetanse som en dynamisk størrelse reflekterer et konstruktivistisk kunnskapssyn, med bakgrunn fra toneangivende teoretikere som blant andre Louise M. Rosenblatt, Judith Langer og Elise Seip Tønnessen (Eriksen og Hennig, 2021, s. 30). Eriksen og Hennig peker på at elever har som har godt utviklet leseferdighet, også har gode forutsetninger for å utvikle kunnskap om tekst, kontekst og lesing (Eriksen & Hennig, 2021, s. 30). Dette betyr at man i arbeidet med å utvikle litterær kompetanse hos elever ikke sikter mot en klart definert og tydelig målbar størrelse, men at litterær kompetanse viser seg som ulike grader av forutsetninger for å kunne oppleve og utforske litteratur (Eriksen og Hennig, 2021, s.30).

## 2.5 Litterære samtaler

### 2.5.1. Samtalen som en egen sjanger

Som jeg var inne på i redegjørelsen for problemformuleringen for oppgaven, spiller litterære samtaler en viktig rolle for utviklingen av litterær faglighet. Laila Aase definerer litterære samtaler som “klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane” (Aase, 2005, s.106). Sentralt i denne definisjonen står hvordan deltakerne snakker sammen om hvordan de opplever og forstår en tekst, og sammen undersøker teksten for å forstå den. En litterær samtale er altså en kollektiv lesesituasjon hvor klasserommet fungerer som arena for felles utforskning og hvor ulike lesererfaringer og fortolkninger kan komme til syne (Aase, 2005, s. 107). Metoden er av en viss formell karakter, og er en klar iscenesettelse av lærer med formål om å utvikle elevenes kompetanse i norskfaget. Aase tydeliggjør at det ikke er snakk

om en fast metodikk med klare retningslinjer, det er derimot heller snakk om “et stykke liv” (Aase, 2005, s. 109). Det er likevel er mulig å trekke frem noen kjennetegn.

Eriksen og Hennig benytter terminologien «utforskende samtale» om de litterære samtaler som ble gjennomført i forskningsprosjektet de gjennomførte. Ordvalget «utforskende samtale» sier noe om at poenget med samtaler er at elevene utforsker de ulike responsene og perspektivene de møter teksten med. Eriksen og Hennig bruker begrepet dialog som en egen form for samtale. En dialog er «en mer fokusert og målrettet samtaleform» (Eriksen & Hennig, 2021, s.39). Aase peker på det samme når hun i «Litterære samtaler» (Aase, 2005) omtaler litterære samtaler som en egen samtalsjanger. Disse samtaler er mer formelle og har et tydelig faglig formål. En slik beskrivelse handler mest om de ytre rammene for litterære samtaler. Som Aase også beskriver, er selve samtaler på sitt beste når elevene aktivt utfolder seg i meningsutveksling og samtalen forløper som «et spill» med utforsking av hvordan teksten kan være flertydig og med deling av ulike perspektiver og ideer om hva teksten kan bety. “Den litterære samtalen har ei avgjerande rolle å spele i litteraturundervisninga” (Aase, 2005, s.106)

### 2.5.2. Samtalen som “et stykke liv”

Det at samtalen defineres som “et stykke liv” forstår jeg som at den skjer “der og da”. Det er ikke mulig å forutbestemme hvordan samtalen skal forløpe. Den litterære samtalen skal være av utforskende karakter og den skal dreie seg om å diskutere ett eller flere problemer som teksten kommuniserer. Samtalen er et tilbud om utfoldelse av egne meninger, og skal ikke være en kontrollinstans for å sjekke kunnskap. Her ligger det et perspektiv vi kjenner fra Vygotskys begrep indre tale. Kunnskapen skal konstrueres og ikke overføres og etterpå kontrolleres. Men samtaler kan ikke handle om hva som helst. Det er helt sentralt at fokuset for samtalen skal være teksten, og at deltakerne forankrer sin forståelse i hva forfatteren har skrevet. Leserne kommer til samtalen med ulike bakgrunn og ulike lesererfaringer og disse erfaringene skal få rom og anerkjennelse i diskusjonen. Dette gir samtalen en dobbel orientering ved den orienterer seg mot både tekst og leser. Slik skiller den litterære samtalen seg fra andre typer samtaler om litteratur.

En slik dobbel orientering, som ivaretar et fokus på selve teksten i samtalen, gir deltakerne et spillerom for å kunne delta i samtalen uten å måtte blottstille egne meninger og personlige perspektiver. Ved å kunne begrunne argumentasjonen sin ved å henvise til teksten, kan det oppleves tryggere å delta. Aase sier at man kan både skjule seg og vise seg fram, og i dette ligger noe av “spilkarakteren” (Aase, 2005, s. 111) til den litterære samtalen. Samtalen ses på som et spill eller en slags lek der det ikke er snakk om å komme frem til en predefinert



konklusjon, men at det er ett eller flere mulige utfall, et resultat som Aase kaller “usikker løysning” (Aase, 2005, s.111). «Usikker løysing» henviser til at meningen ikke ligger klar i teksten, men blir til for den enkelte ved å utforske og tolke teksten. Veien frem mot mulige tolkninger er en balansegang mellom å følge spillets regler og å “være med på leken”. Leken består i å prøve ut tanker og slutninger, ta på seg roller og invitere andre til utspill. Ulike oppfatninger kan møtes, og det kan forhandles om ny kunnskap. Samtalen blir en deklarativ hendelse som bygger på ferdigheter, handlinger og ekte engasjement, heller enn å styres av en fast prosedyre.

### 2.5.3. Lærers rolle

Litterære samtaler er demokratiske i den forstand at lærer og elever deltar med mer jevnbyrdig autoritet enn i andre sammenhenger i skolen. En fruktbar litterær samtale opphever tradisjonelle maktstrukturer i klasserommet fordi læreren ikke gir elevene en ferdig tolkning av teksten de har lest, men utforsker teksten sammen med elevene. Det er viktig at læreren tør å gi fra seg “meningskontrollen” over situasjonen og våger å risikere egen prestisje ved å møte eleven med et autentisk engasjement over hva teksten kommuniserer (Skraftun og Michelsen, 2017, s. 163). Aase peker på at når elevene oppnår utvikling som et resultat av å få tenke og utforske selv, så er det en fruktbar måte å lære på: “Det dreier seg om skilnaden på det å lære om noko og det å lære av og i noko” (Aase, 2015, s. 118).

Til tross for de demokratiske premissene som danner rammen for samtalen, har likevel læreren en annen rolle enn elevene i en slik faglig samtale. Lærers litterære kompetanse er en annen og mer utviklet enn elevenes, og det er lærers oppgave å innta en posisjon som brobygger mellom teksten og elevenes forståelse ved å legge til rette for undring og refleksjon. Når læreren gjør det, kan elevenes forståelse for den aktuelle teksten utvides, og eleven kan samtidig bli styrket i sin utvikling mot stadig økt litterær kompetanse. Som profesjonsutøver skal læreren også ha det pedagogiske ansvaret for metoden og sørge for at kvaliteten på samtalen blir slik at elevene oppnår utbytte. Dette krever god kjennskap til elevene. Det innebærer både vurderinger av samspillet mellom lærer og elevene i samtalene, og i tillegg en god forståelse for leseprosessen (Aase, 2005, s. 117). Læreren skal legge til rette for god kvalitet både på utforskingen av teksten og på samtalene i seg selv.

## 2.5.4. Verktøy for forståelse

Ved å delta i litterære samtaler får elevene utvikle et repertoar av redskaper for å kommunisere på et fagspråk om lesererfaringene sine. Til forskjell fra en mer dagligdags samtale, er en litterær samtale en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon. Elevene må lære å delta i denne type samtaler, og må da få lære både litteraturvitenskapelige begreper og strategier for lesing og fortolkning (Aase, 2005, s. 108). Ifølge Aase dreier dette seg om å lære seg å nærlese teksten og utvikle et blikk både for tekstens språk og innhold. Gjennom å ha kunnskap om tekst i kontekst, og ha et fagspråk å benytte i samtaler, kan eleven vise sin litterære kompetanse. Denne kompetansen er anvendbar i møter med nye tekster og i nye sammenhenger.

Man kan ha litterære samtaler både i større og mindre elevgrupper. Slik jeg leser Aase, skriver hun om samtaler med hele klasser, mens Hennig definerer i boken *Leselyst* litterære samtaler primært som gjeldende for mindre grupper med elever (Hennig, 2019, s. 127). Felles for begge grupperingene er uansett at elevene har lest, eller hørt opplest, den samme teksten. Jeg tenker at Aase og Hennigs ulike ståsted nettopp viser at denne metoden ikke følger en fast "oppskrift", og at man kan gjennomføre litterære samtaler på mange ulike måter. En lærer kan tilpasse og variere bruken i undervisningen og likevel være tro mot det læringssynet og litteratursynet som metoden er bygget på.

## 2.6. Leseprosessen - resepsjonsteoretiske perspektiver

### 2.6.1. Å lese fiktivt – inngå en kontrakt

I begrepet litterær leseferdighet ligger det en anerkjennelse av at evnen til å forestille seg er en grunnleggende ferdighet (Andersen, 2011). Det er denne grunnleggende ferdigheten som tas i bruk når leseren oppfatter en skjønnlitterær tekst som en invitasjon til å oppfatte teksten som fiktiv, som et møte med en verden som ikke er den virkelige verden.

Flere forskere setter opp et skille mellom fiksjonslesing og sakprosaeslesing fordi sjangrene krever ulik for forståelse. Det eksisterer ulike konvensjoner knyttet til ulike sjangre. Lesing av skjønnlitteratur fordrer kjennskap til noen konvensjoner som ikke gjelder i møte med mer sakpregede tekster. En av konvensjonene er å oppfatte teksten som fiksjon.

Skjønnlitteraturen skiller seg fra sakprosaen først og fremst ved måten den henvender seg til leseren på; hva slags "leserkontrakt" den tilbyr oss. Kontrakten går ut på at leseren vet at

teksten er en fiktiv representasjon av virkeligheten, som vi kan leve oss inn i og bruke som referansepunkt for egne liv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 68).

Eriksen og Hennigs beskrivelse av de fire kategoriene for hva som kjennetegner litterær kompetanse er et uttrykk for hvilke konvensjoner som hører til lesing av skjønnlitteratur. Å lese i tråd med konvensjonene for hvordan teksten kan forstås er nødvendig for å konstruere forståelse. Konvensjonene ligger også nedfelt i tekstene. Ulike sjangertrekk gir leseren ulike forventninger å møte teksten med (Skaftun & Michelsen, 1997, s.68).

Bo Steffensen peker på at det ikke er slik at en tekst utelukkende er enten en fiksjonstekst eller en saktekst. Hvilke konvensjoner som skal tas i bruk for forståelsen er et valg som til syvende og sist ligger hos leseren (Steffensen, 1999, s.117). Det handler om å velge den mest hensiktsmessige lesemåten. Steffensen peker på hvordan man for eksempel kan lese romaner for å lære om en bestemt historisk epoke, og at man da benytter en faktisk lese måte. Det vil være situasjonen, hva man skal bruke teksten til, som styrer valg av lese måte. Det blir da opp til leserens litterære kompetanse å kunne foreta et valg mellom de forskjellige leseformene og kunne reflektere over hvilken lese måte det er rimelig å velge i den konkrete situasjonen (Steffensen, 1999, s. 116). For elever i skolen vil erfaring med å vurdere hva man skal bruke teksten til, og kjennskap til konvensjoner for skriving og lesing av ulike tekster, være viktig for å kunne møte skjønnlitterære tekster med "riktige briller på".

Louise Rosenblatt har preget det resepsjonsestetiske teorifeltet med sin forskning på leserens estetiske måte å lese på i møte med skjønnlitterære tekster. En del av kontrakten mellom en leser og en skjønnlitterær tekst er å ta i bruk fantasi og følelser i møte med teksten. Å lese skjønnlitteratur gir leseren mulighet til å aktivt gå inn for å leve seg inn i teksten med både intellekt og sanser. Leserens bidrag får avgjørende betydning for utfallet av lesingen. Dette forklarer Rosenblatt med at teksten ikke kan bety noe uten gjennom å bli lest av en leser. «The text is merely an object of paper and ink until some reader responds to the marks on the page as verbal symbols» (Rosenblatt, 1994, s.23). Rosenblatt betoner hvordan leseren, for å realisere teksten som en litterær tekst, inngår i en transaksjon med teksten. Resultatet blir noe som leser og tekst sammen realiserer, og uten begges tilstedeværelse i prosessen ville ikke mening kunne oppstå. Dette viser at konstruksjonen av mening i møte med skjønnlitteratur er knyttet til den doble dimensjonen ved litterær lesing, at teksten skal møtes med både nærhet og distanse. Blekket på papiret må gjennom leserens fortolkning for å realiseres som tekst.

### 2.6.2. Å lese med fordobling

Å arbeide med å utvikle litterær kompetanse handler om at eleven skal oppnå en mer bevisst forståelse av hva litteratur er, og hva det vil si å lese litteratur. Man kan si at

essensen i det å være i besittelse av litterær kompetanse handler om å være i stand til å betrakte og forstå teksten ut fra dens doble dimensjon. Leseren forstår at teksten på den ene siden formidler en fiktiv fortelling, en representasjon av virkeligheten, og at teksten på den andre siden dreier seg om noe langt mer enn den konkrete fortellingen og formidler et innhold som vi kan knytte til noe allment (Hennig, 2010, s. 48).

Å utvikle litterær kompetanse handler derfor om å lære seg både å lese for å oppleve den fiktive teksten, og å lese for å forstå hva teksten kommuniserer på et dypere og mer universelt plan. Det er snakk om to lese måter, en nær og en distansert. Seip Tønnessen kaller dette å lese med fordobling (Seip Tønnessen, 2012, s. 132). Begrepet fordobling spiller på den doble dimensjonen tekster kan ha, hvor leseren på den ene siden opplever og lever seg inn i det fiktive universet og på den andre siden fortolker teksten og tenker over hva teksten er ment å skulle representere, altså å lese for å se hva teksten handler om, men samtidig lese for å finne ut hva teksten dreier seg om (Seip Tønnessen, 2012, s. 132). Vi er nær teksten når vi “lever oss inn i menneskers liv og skjebner, tider og steder; for å undre oss – for å bli litt klokere på livet” (Seip Tønnessen, 2012, s. 132). Vi distanserer oss når vi tenker over hvordan teksten er «skrudd sammen». En slik dualitet gir en spenning mellom den nærheten og distansen som er grunnlaget for en kompetent litterær lesning. Seip Tønnessen peker på at lærerens kompetanse må inneholde enda et lag med fordobling. Læreren kan både leve seg inn i teksten og la seg engasjere av den, samt kunne vurdere hvilket potensial teksten har til å lære elevene noe. I tillegg trenger læreren å utvikle et syn for elevenes lesing av slike tekster (Seip Tønnessen, 2012, s. 132).

### 2.6.3. Estetisk lesing

Rosenblatt viser at det er forskjell på hvordan leseren møter teksten, og setter opp et skille mellom ulike posisjoner å møte en tekst med. Når det gjelder lesing av skjønnlitteratur snur Rosenblatt fokuset vekk fra teksten og spør: Hva er det leseren gjør som gjør lesingen annerledes ved lesingen av en skjønnlitterær tekst enn av en saktekst? Svaret knyttes til et skille mellom lese måter, og setter opp et skille mellom efferent og estetisk lesing, der estetisk lesing først og fremst er knyttet til lesing av skjønnlitteratur. Ifølge Rosenblatt handler estetisk lesing om hvilket fokus leseren inntar under lesingen, og hvordan en leser kan legge vekt på assosiasjoner, følelser, holdninger og ideer som lesingen fremkaller i seg. Leserens oppmerksomhet rettes mot det hun opplever og erfarer i møte med ordene på sidene. “In aesthetic reading, the reader’s attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text. Hun betrakter estetisk lesing som en posisjon, “a stance” som vender oppmerksomheten mot ordene som tegn og symboler (Rosenblatt, 1994, s.23). En slik posisjon gir leseren muligheter til å leve seg inn i de

litterære karakterenes liv og tanker: "Literature provides a living through, not simply knowledge about" (Rosenblatt, 1956). Hun vektlegger det følelsesmessige engasjementet som litteraturlesing inviterer til, og at elevene skal bli berørt på et personlig plan i møte med litteraturen.

Skillet mellom efferent og estetisk lesing hos Rosenblatt minner om skillet mellom faktisk og fiktiv lesing hos Steffensen. Bo Steffensen er inne på det samme som Rosenblatt når han påstår at "å oppfatte en tekst som fiksjon, er et valg med konsekvenser" (Steffensen, 1999, forord). Steffensen argumenter for at det fiktive er en lese måte man møter teksten med, og ikke en egenskap ved teksten i seg selv. Steffensen hevder at det dreier seg om hvilke "briller" leseren leser teksten med. Steffensens hovedpoeng er at litteratur, som all annen kommunikasjon, er betinget av mottakerens fortolkning. For å utvikle litterær kompetanse, er det av avgjørende betydning at leseren evner å forstå at teksten kan leses som fiksjon.

Steffensen skiller tydelig mellom forholdet mellom opplevelse og fortolkning, og poengterer ved å vise til egen forskning, at de yngste elevene ikke vil kunne mestre å fortolke litterære tekster, fordi den fiktive lese måten er noe som må læres, og den utvikler seg langsomt. Jeg mener at Steffensens perspektiver angående elevens forutsetninger for å benytte en fiktiv lese måte er nyttige å ha med seg i diskusjonen rundt mellomtrinns elevens utbytte av litterære samtaler som undervisningsmetode. "At bruke den fiktive læseform krever en kompetence som både forutsetter en vis kognitiv utvikling og at man har lært hvad læseformen går ut på" (Steffensen, 1999, forord til 2. utgave). Det Steffensen mener her, er at det er et skille mellom efferent og estetisk lese måte, og at det følger ulike konvensjoner med de ulike lese måtene. For mitt prosjekt er det den estetiske lese måten som er den sentrale. Det blir med andre ord viktig å undervise i de litterære konvensjonene som hører til fiksjonslesing, altså øve på stadig flere av kunnskapene og ferdighetene som utgjør i litterær kompetanse og litterær faglighet.

#### 2.6.4. Tekstens "tomme plasser" - leserens responshandlinger

Resepsjonsteoretikere oppfatter leseprosessen av litterære tekster som en sosial og kontekstuell handling. Det ligger spor i teksten som leseren potensielt kan oppdage, og leseren bringer med seg sin egen erfaringsbakgrunn inn i lesingen. Hvordan leseren aktiverer sin individuelle erfaringsbakgrunn har betydning for hvordan leseren forstår teksten.

Helt sentralt i lesing av skjønnlitteratur er leserens evne til å bidra med egen erfaringshorisont inn i leseprosessen. Tekstens doble dimensjon gjør at det er mange steder i teksten som er tilgjengelig for fortolkning. Den tyske resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser

begrep “tomme plasser” beskriver hvordan en tekst i seg selv er ufullstendig og uten en leser vil mening ikke kunne eksistere. En tekst vil inneholde det som ofte refereres til som “ubestemtheter”, som stimulerer leseren til å konstruere mening, og dermed bidra til at teksten oppleves som forstått. Iser hevder altså at man ikke kan si at en tekst har et helt fast og bestemt meningsinnhold, men at meningen formes i et samspill mellom det som står skrevet og hva leseren selv deltar med i form av sin tolkning av elementene i teksten. “From this polarity it follows that the literary work cannot be completely identical with the text, or with the realization of the text, but in fact must lie halfway between the two” (Iser, 1988). Det litterære verket realiseres altså som et møte mellom tekst og leser. Slik blir dermed leserens forståelse av teksten et subjektivt produkt. En objektiv “sann” forståelse av en gitt tekst blir følgelig umulig.

Iser beskriver i artikkelen “The reading process, a phenomenological approach” (Iser, 1988) hvordan leseren er aktivt deltakende og skapende i leseprosessen. Han mener vi bare kan forstå et litterært verk hvis vi ser på både verk, leser og interaksjonen mellom dem. Tekstens tomme rom gir rom for medskapning. Disse tomme plassene handler om alt det som teksten ikke sier eksplisitt, men som leseren forestiller seg underveis i lesingen. Gjennom leseprosessen foretar leseren en rekke valg, oftest ubevisste, og disse valgene springer ut fra den erfaringshorisonten som leseren møter tekstlesingen med. Erfaringshorisonten utgjør det fellesskapet, kulturelt og språklig, som leseren er en del av.

Iser belyser tre aspekter ved leseprosessen som viser hvordan leseren er en aktiv og skapende deltaker i lesingen: For det første er lesing en dynamisk prosess. Leserens forventninger om hva som vil komme, og med tilbakeblikk på hva som er lest. Det er leserens evne til å forestille seg som er leserens aktive gjerning i leseprosessen. Leserens oppfatter subtile markører i teksten som ligger der som et usynlig “bindingsverk” mellom linjene, og som leseren benytter seg av i sin meningsdanning. Iser hevder at forventninger hele tiden justeres og endres underveis i lesingen. Forventningene blir aldri helt oppfylt, men endres kontinuerlig fra setning til setning. Leserens former mening ved å veksle aktivt mellom å forutse hva som venter videre i teksten, og å kontrollere forståelsen sin gjennom tilbakeblikk underveis i lesingen. Denne vekslingen mellom førforståelse og revisjon gir leseprosessen et tidsaspekt: vi kan snakke om en type fortid, nåtid og fremtid i vår konstruksjon av mening underveis i lesingen. En andregangs lesing av en tekst vil dermed ikke arte seg likt som første gang. Leserens evne til å regulere sin forståelse gjør at teksten ikke leses under like forhold som ved første gang.

For den andre utgjør forfatterens grep et aspekt ved lesingen. Forfatterens prosjekt er å skape illusjoner som leseren kan “tre inn i”. Illusjonen er et produkt av forfatterens ledetråder

i teksten og leserens aktive medskapning i dannelsen av det tekstlige univers. Her skiller tekster seg fra hverandre: er teksten for tydelig med sine disposisjoner, vil leseren kjede seg og miste engasjementet. Uten «tomme plasser» i teksten vil det ikke være rom for å forestille seg noe for sitt indre øye. En veldig «åpen» tekst, med svært mange «tomme plasser» vil derimot oppleves som vanskelig å konstruere mening fra.

Det tredje aspektet ved en aktiv og skapende leser er knyttet til hvordan leseren gjenskaper teksten underveis i lesingen. Iser kaller dette for “the act of recreation” (Iser, 1988, s.223).

Teksten har mange tegn som kan forme og lede leseren i retning av en tolkning, men også forvirre for å skape brudd i leserens forståelsesflyt:

The act of recreation is not a smooth or continuous process, but one which, in its essence, relies on *interruptions* of the flow to render it efficacious. We look forward, we look back, we decide, we change our decisions, we form expectations, we are shocked by their nonfulfilment, we question, we muse, we accept, we reject; this is the dynamic process of recreation. (Iser 1988, s. 223)

Nettopp slike avbrytelser og ombestemmelser i den meningsenskapende prosessen legger Iser som et premiss for at leseren vil la seg engasjere og bli medskapende i leseprosessen. Iser understreker at leseren gjør dette både bevisst og ubevisst. Ulike lesere lever seg inn i teksten på helt ulikt vis, og får ulik opplevelse av innhold og mening. Leserens engasjement fordrer også en vilje til å la egne erfaringer bli satt på prøve, og dermed åpne opp for en utvidelse av egen erkjennelse. Leserens må være villig til å strekke seg ut over sine vante forestillinger om hvordan ting henger sammen, og være villig til å forlate sin egen forståelse for å kunne innta nye perspektiver som teksten åpner opp for. På den måten kan leseren utvide sin erkjennelse av verden. De nye og ukjente perspektivene fra tekstens univers kan integreres i leserens bevissthet.

For lærere i skolen vil det være sentralt å ha kjennskap til hvor mye erfaring elevene har med tekster som er åpne, med mange tomme plasser å fylle ut. Det kan være til hjelp når lærer skal velge hvilken tekst som skal leses, eller når hun skal velge hvilken arbeidsmåte som passer best. Elevenes toleransegrense vil kanskje være høyere ved lesing av fellestekster når lærer hjelper og modellerer tenking og forståelse, enn når de skal lese individuelt. Hvor elevene er i sin utvikling av litterær faglighet vil kunne spille en rolle for hvordan elevene «gir seg i kast med» teksten. Opplæring i fiktive lese måter og anerkjennelse av den estetiske dimensjonen ved lesing vil kunne øke elevenes evne til å møte åpne tekster.

### 2.6.5. Tekstens poem

Som Rosenblatt har påpekt, er en tekst uten leserens lesing av den kun flekker av blekk på et papir. Teksten betyr i seg selv ingenting. Hva som skjer når leseren realiserer mening av en tekst, handler om hvordan leseren aktivt reagerer på og tillegger mening til tegnene i teksten. Ulike tekster gir ulikt rom for å tillegge mening. En skjønnlitterær tekst har flere “ubestemtheter” enn saktekster, ved at de er mer åpne for fortolkning fra leseren. For å synliggjøre hvordan både teksten og leseren spiller en rolle for hva leseren tar med seg fra lesingen, setter Rosenblatt opp begrepet *poem* for å vise hvordan resultatet av lesingen kommer som en følge av at både teksten og leseren er førende for meningsskapingen. “The finding of meaning involves both the author’s text and what the reader brings into it” (Rosenblatt, 1978, s.14). Tekstens poem er en kvalitet ved teksten som oppstår når leseren er en medskaper. Et slikt perspektiv fremhever leserens rolle i leseprosessen. Rosenblatt hevder at det er møtet mellom en tekst og en leser som skaper forutsetninger for kommunikasjon og forståelse. Realiseringen av forståelsen, lesingen av teksten, kommer som et resultat av det hun kaller en transaksjon mellom leser og tekst.

### 2.6.6. Bygging av forestillingsverdener

Hvilke kognitive og følelsesmessige prosesser er det som er i sving når man leser skjønnlitteratur med fiktiv og estetisk orientering? Judith Langer forklarer dette med begrepet litterær tenkning, og definerer litterær tenkning som en samling kognitive handlinger som er regelstyrte, men som likevel er annerledes enn det matematiske og naturvitenskapelige tenkningen (Langer, 2011, s.15). Det dreier seg om en tenkning som er mer induktivt orientert, utforskende og åpen for ulike løsninger. Litteraturen lærer elevene å utforske muligheter og overveie alternativer, og den skaper samhörighet og utvikler fantasien. Langer viser, med begrepet forestillingsverdener, hvordan leseren både bevisst og ubevisst gjør alt dette både under og etter lesingen.

Litterær tenkning gir de subjektive erfaringene oppmerksomhet som en normal og naturlig del av forståelsen. Dette er en anerkjennelse av leserens rolle i leseprosessen. Langer beskriver hvordan leseren dras inn i tekstens verden og da også fyller inn mye av det som står uuttalt i de tomme plassene. Ved å aktivere sin erfaringsbakgrunn, former leseren hypoteser og danner seg forestillinger om det han eller hun møter i teksten. Det skapes en fiktiv verden som leseren trer inn i. Langer forklarer dette som forestillingsverdener. Leserens skriver en tekst i sitt indre som er mye rikere enn den som finnes på boksiden (Langer, 2011, forordet). Her peker ordet «rikere» frem mot at leseren, med sine utfyllinger, bygger ut



tekstens verden og realiserer en utvidet versjon av forfatterens tekst; et resultat av en aktiv og medskapende leser.

Prosessen med å bygge forestillingsverdener er en individuell og dynamisk prosess som skjer under lesingen, hvor leseren veksler mellom å tre inn i og være i forestillingsverdenen sin, og tre ut av den og betrakte tekstopplevelsen litt fra et avstandsperspektiv.

Forestillingene endres hele tiden etter hvert som lesingen skrider frem. Leserens danner seg en "lokal" forestillingsverden som forandres når nye ideer oppstår. Ideene kan komme fra teksten, leseren og andre mennesker og hendelser, og forandrer oppfattelsen av helheten. Slik utvikles en "lokal forestillingsverden" til en "endelig" (Langer, 2011, s.36). Teorien om forestillingsbygging har mange fellestrekk med Iser sin teori om retrospeksjon, hvor leseren foretar både tilbakeblikk og antesiperer fortsettelsen underveis i lesingen sin (Iser, 1988, s.217). Det er her snakk om å ta i bruk fantasi og egen forståelseshorisont i skapelsen av forestillingsverden. Langers beskriver hvordan hun tenker at leseren utvikler forestillingsverdener under lesingen, og at dette foregår i fem faser. Leserens bevegelse fra en fase til en annen følger ikke en lineær prosess, derimot beveger leseren seg frem og tilbake mellom de ulike fasene underveis i lesingen. Her er en oversikt over de fem fasene:

*Fase 1: Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden.*<sup>3</sup> I den innledende fasen av lesingen benytter leseren seg av tekstens ledetråder for å forsøke å danne seg et bilde av hva teksten handler om. Vi bruker vår egen kunnskap sammen med det som står i teksten for å skape innledende oppfatninger av blant annet karakterer, handling og miljøet i teksten (Langer, 2011, s.37).

*Fase 2: Å være i, og bevege seg gjennom en forestillingsverden.* I denne fasen utvikler vi videre og fyller ut vår forestillingsverden. Vi kobler sammen all vår kunnskap både fra teksten og eget liv og danner oss et fyldigere bilde av hva vi tror verket handler om (Langer, 2011, s.39)

*Fase 3: Å tre ut og ta det man vet under omprøving.* I denne fasen skifter leserens fokus fra å bruke verden til å forstå teksten til å bruke teksten til å reflektere over hva teksten kan bety for eget liv. I denne fasen er det tydelig hvordan leseren veksler mellom den fiktive verden og den virkelige verden: forestillingene påvirker livet og livet påvirker forestillingsverdenen. I denne fasen tar leseren et skritt tilbake og "trer ut av teksten" for å reflektere. Denne fasen inntreffer ikke like ofte som de andre fasene. Den krever at leseren evner å lese en tekst på en

---

<sup>3</sup> Fasenes navn er min egen oversettelse fra svensk utgave av boken J. Langer. (2011) *Litterära föreställningsvärldar*.

slik måte at teksten for betydning for eget liv, og berører selve grunnen til at vi leser litterære tekster (Langer, 2011, s.40).

Fase 4: *Å tre ut og objektivere leseopplevelsen.* I denne fasen leser vi teksten analytisk, vi ser teksten som et objekt vi kan se nærmere på. Vi fokuserer på forfatterens håndverk, på tekstens struktur og litterære elementer. I denne fasen er leseren bevisst på at det er et spenningsforhold mellom forfatterens verden og leserens egen, og at man kan lese en tekst kritisk (Langer, 2011, s.41).

Fase 5: *Å tre ut av en forestillingsverden og bevege seg videre.* Denne fasen handler om de få gangene at tolkningserfaringen fører med seg en videre bearbeidelse av inntrykkene og erkjennelsene fra tekstlesingen, og at bearbeidelsen viser seg i en ny forestillingsbyggende erfaring i en ny sammenheng. Leserens flytter seg helt enkelt videre til en ny forestillingsverden (Langer, 2011, s. 42).

En forestillingsverden er ikke bare billedlig eller språklig opplevelse. Snarere omfatter forestillingsverdenen hva en person tenker, føler og aner, både bevisst og ubevisst, mens han eller hun bygger opp sin forståelse. (Langer, 2011, s. 35). Leserens drar forestillingsbyggingen med seg videre etter lesingen. Forestillingsverdenen kan fortsatt forandres av at vi tenker, leser, diskuterer, skriver og lever.

Langers teorier om bygging av forestillingsverdener er en av de sentrale teoriene for denne oppgaven. Når leseren konstruerer forestillingsverdener møter han eller hun teksten med sine subjektive erfaringer og engasjerer seg i teksten med sin fantasi og med sine følelser. Det er et annet utgangspunkt å forstå tekster med enn et mer distansert og objektivt orientert perspektiv (Langer, 2011). Langers syn her representerer en forlenging av tradisjonen etter Rosenblatt og Iser, hvor leserens subjektive bidrag i leseprosessen anerkjennes som en faglig måte å lese skjønnlitteratur på. Litterær tenkning er en fagspesifikk inngang til å forstå litteraturen, og Langer peker på viktigheten av litteraturundervisningen tar vare på den litterære tenkemåten i lesingen av skjønnlitterære tekster.

### 2.6.7. Lesing som fremmederfaring

Magne Drangeid skriver i boken *Litterær analyse og undervisning* hvordan lesing kan sees som å overføre egoet – midlertidig – til en annen verden (Drangeid, 2014, s.30). I et slikt perspektiv er det vesentligste ved litterær lesing i skolen ikke å bekrefte elevens ego, men å gi innsyn i andres erfaringer, å åpne opp for andres følelser og tankemåter (Drangeid, s 30). Dette handler om å betrakte litteraturlesing som henholdsvis speil eller vindu mot verden. Hvis

man leser med det formål å bruke tekstopplevelsen som et vindu mot verden, må man være i stand til å “ta imot” nye perspektiver som lesingen avstedkommer. Man må være klar for å møte personer, miljøer og tankegods som virker nytt og ukjent for en som leser. Her er Drangeid inne på aspekter ved lesing av litteratur som peker på litteraturens dannelsingspotensial. Som jeg beskrev i innledningskapittelet, har jeg foretatt en avgrensning og utelater å skrive om litteraturens dannelsingspotensial i denne oppgaven. Jeg tar likevel med Drangeids beskrivelser her fordi jeg mener de kan være nyttige å reflektere over når det gjelder hvordan elevene kan utvikle en toleranse for å lese om mennesker og skjebner som utfordrer den kunnskapen om verden som leseren har fra før. Leseren kan ved å ta i bruk sin fantasi, leve seg inn i karakterer og miljøer som til nå har vært fremmed for dem og utvide sin kunnskap om verden. Da skjer en slik utvidelse på bakgrunn av byggingen av forestillingsverdener og den konstante revisjonen av de verdenene underveis i leseprosessen.

Drangeid knytter dette til evnen til å leve seg inn i personene; og ser sammenheng mellom innlevelse og motivasjon som faktorer for det pågangsmotet man treger for å lese utfordrende tekster. En grepet leser “holdes fast” i teksten, fordi han eller hun har investert emosjonelt i å oppleve teksten, og utvider slik sin toleranse for motstand i teksten. Her kan vi benytte Rosenblatts estetiske lesing som beskrivelse for det som skjer. Det er mange trekk ved teksten som kan gjøre lesingen utfordrende, det vil si gjøre innlevelsen vanskelig. Teksten kan by på mye nytt å ta stilling til. Her kan tidligere lesererfaringer eller livserfaringer hjelpe forståelsen. Det vil alltid være noe kjent i en tekst, og det kjente gjør møtet med det nye lettere å ta inn. Derfor er det i møtet mellom gammelt og nytt at man kan omskape sine forestillinger (Drangeid, 2014).

Når teksten blir for fremmed, må vi investere. Ved å foreta en midlertidig forvandling, og bruke fantasien som en mental stedfortreder, kan man innta en rolle som leser. Da blir det kanskje lettere å leve seg inn i teksten. Hva “investoren”, altså leseren, makter å ta ut i form av emosjoner, er nært knyttet til opplevelsen av de fiktive karakterene. En slik utholdenhet henger sammen med evnen til å ta en utenforstående posisjon hvis vi skal forstå det fremmede. Det er snakk om en kreativ forståelse av det som er annerledes, og en slik forståelse er avhengig av distanse. Bare fra distanse kan vi gå i dialog med det som beriker og gir nye innsikter (Drangeid, 2014). Her mener jeg vi kan trekke paralleller til det å evne å lese fiktivt, slik Steffensen er inne på. Ved å betrakte teksten som en representasjon av virkeligheten, kan vi tåle at teksten er utfordrende for oss som lesere. Drangeid peker på at vi vil miste interessen etter hvert hvis vi bare leser og finner det vi kjenner, at vi vil savne forventningsbruddene og muligheten for å strekke oss mot ny erkjenning. Drangeid setter dette i sammenheng med hvordan lser legger vekt på at leseren vil kunne bli omskapt på ulike måter, men da av litteratur som utfordrer og setter spørsmålstegn ved etablerte

forestillinger. Iser hevder at det er evnen til illusjon, altså bruk av fantasi, som er helt avgjørende for å imøtegå det som fremstår som fremmed, altså utenfor våre forventninger. Uten vår evne til å forestille oss, vil det ukjente i teksten gjøre at vi gir opp lesingen.

“Without the formation of illusions, the unfamiliar world of the text would remain unfamiliar; through the illusions, the experience offered by the text becomes accessible to us, for it is only the illusion, on it's different levels of consistency, that makes the experience “readable”. (Iser, 1978, s. 220)

Man kan si at det er en evne hos leseren til å være utholdende, og ta i bruk fantasi og investere i forestillingsbygging, som gjør at tekster med fremmed innhold, enten fremmedheten er språklig, historisk eller kulturell, blir forståelige og kan virke bevissthetsutvidende. Drangeid peker på at hvis vi skal kunne se tekster som noe mer enn speilinger og illusjoner, trenger vi både evnen til å reflektere over vår egen opplevelse og forståelse og vi trenger et språk som gjør det mulig å utvikle og utveksle de tankene vi har (Drangeid, 2014, s. 34).

## 2.7. Barneleseren

Barn leser skjønnlitteratur først og fremst fordi de har lyst. En «gullalder» for egen lesing av skjønnlitterære bøker er alderen 10-13 år (Steffensen, 199). Denne type opplevelseslesing handler om å bli underholdt - det er lesing «for kosens skyld» (Ottesen og Tysvær, 2017). Joseph Appleyards forskning viser at det er spesielle trekk ved tekster som fasinere og fungerer for lesere i denne aldersgruppen (Appleyard, 1991). Appleyard har kommet frem til at man kan skille ut fem faser som virker inn på vår utvikling av leseferdigheter. I *Becoming a reader* (Appleyard, 1991) presenterer han dette som en modell som vi må forstå som en generell oversikt over hvilket utviklingstrinn lesere befinner seg på (Appleyard, 1991). For problemstillingen i denne oppgaven er det de generelle utviklingstrinnene som barn i 10-12 års alderen befinner seg på som er interessante. Da beveger leseren seg mellom fasene «Leseren som helt eller heltinne» og «Den tenkende leseren». Dette er to faser som er ganske ulike. Lesere som er i den første av disse to fasene leser faktabøker og eventyrbøker, eller fantasy. De skjønnlitterære seriene gir leseren en kombinasjon av repetisjon og nye hendelser (Hennig, 2010). Repetisjonene gir barnet tid til å bygge opp en forståelse av hvordan verden er «skrudd sammen». I kampen mellom det gode og det onde seirer gode krefter hver gang. I denne typen litteratur er det handlingen og plottet som står sentralt (Hennig, 2010, s.54.) Karakterene er endimensjonale, men de fyller roller som typer. Heltene er lette for barna å forholde seg til og tekstens univers er en oversiktlig og stabil verden. Overgangen til neste fase henger sammen med en modning hos leseren. Nå blir personene viktigere enn handlingen og leseren ser etter tekster som kan gi en «sannere»

representasjon av verden. Leseren er på vei til å bli en «tenkende leser». I denne fasen blir realistiske skildringer av verden viktige. Nå er leseren på vei mot ungdomstiden og vil lese bøker for å reflektere over om personene ligner eller ikke ligner på leseren selv (Hennig, 2010).

## 2.8. Det dialogiske klasserom

Problemstillingen min dreier seg om at jeg undersøker hvordan litterære gruppesamtaler kan få elevene til å snakke sammen om sin utforsking av fellesteksten. Disse valgene er basert på teori om det dialogiske klasserommet, og bygger hovedsakelig på Olga Dysthes forskning og praksis fra den norske skolen. Dysthe er opptatt av hvordan en lærer kan legge til rette for at det i klasserommet kommer til orde flere elevstemmer og at elevstemmene er synlige for alle i undervisningen. Da handler det om elevenes indre, overbevisende stemme, som er den kunnskap og de holdninger som de har kommet frem til ved selv å aktivt være med på å utvikle forståelse, og ikke den kunnskap de har tatt imot fra en autoritær kilde. Dysthe er “grunnleggende enig i at enhver må konstruere eller bygge sine kunnskapsstrukturer når vedkommende skal lære, man kan ikke overta andres” (Dysthe, 1997, s. 51). Dysthe bygger på arven fra Bakhtin og hvordan dialogen er en vei til utvikling av kunnskap. Elevene må settes i stand til å utvikle evnen til å sortere, reflektere og gå inn i en dialog med stoffet (Dysthe, 1997, s.53.) En side ved en slik evne er å kunne verbalisere dette, både skriftlig og muntlig.

I et dialogisk klasserom anses elevenes dialog med stoffet og med andre elevstemmer som en forutsetning for faglig utvikling. I litteraturundervisningen handler dette helt konkret om å la elevene samtale med andre om sine reaksjoner og forståelser av litteraturen for å utvikle sin kunnskap. Men for å få frem elevperspektivet i undervisningen er det ikke nok å bare sette elevene sammen i grupper. Det må bygges en dialogisk læringskultur i klasserommet. Dysthe peker på noen grunnleggende trekk ved et dialogisk klasserom. Evne til å kunne lytte, spørre, være enig og uenig er sentrale ferdigheter i et dialogisk klasserom. Fokuset er rettet mot at mening er noe vi finner sammen (Dysthe, 1997, s.223). Her setter Dysthe likhetstegn mellom læring og dialog, og hevder dermed at all læring dypest sett er dialogisk (Dysthe, 1997, s.223).

Det finnes flere kjennetegn på et dialogisk klasserom. For det første vil jeg nevne hvordan framdyrkelsen av autentiske spørsmål og høy verdsetting av elevenes ytringer understreker at elevene er viktige medspillere i undervisningsdiskursen og at læring er en aktiv prosess (Dysthe, 1997, s.226). Læreren anerkjenner at elevene har noe å bidra med, og jobber mot å skape god “takhøyde” ved å anerkjenne elevenes innspill. Det er viktig å huske på at

læreren alltid vil være der som faglig autoritet, og skal hjelpe elevene til å forankre forståelsen sin fra et opplyst ståsted. Dysthes begrep “det flerstemmige klasserom” spiller nettopp på anerkjennelsen av interaksjon mellom partene som skal jobbe for å lære. Da skal lærerens perspektiv også være en del av meningsutvekslingen. Delingen av mange perspektiver i form av mange elevstemmer ser hun som et av kjennetegnene på et godt fungerende dialogisk klasserom. Elevengasjement er en forutsetning og Dysthe lister opp hvordan elevene er orientert om både mål og formål med undervisningen som noe som fremmer elevengasjementet (Dysthe, 1997, s. 233).

En sentral faktor for å lykkes med å engasjere elevene og få fram elevperspektivet handler om lærerens hjelp og støtte i prosessen. I litterære samtaler handler dette om å utforske teksten ved å stille autentiske spørsmål til hva teksten dreier seg om, og utforske mulige svar på disse spørsmålene. Spørsmålene springer ut fra den aktuelle teksten og blir på den måten autentiske. Det vil potensielt være like mange svar som det er deltakere i samtalen og et dialogisk klasserom har rom for alles perspektiver. Det er i responsen at det dialogiske potensialet ligger. Mening oppstår i dialogen mellom den som snakker og den som mottar, det er altså et *vi* som skaper mening. “Forståelse og respons er knyttet sammen dialektisk og er gensidigt afhængige av hinanden, den ene er umulig uden den anden” (Bakhtin, sitert i Dysthe, 1997, s. 69).

### 2.8.1. Språkutvikling

Språkprosesser og læringsprosesser henger tett sammen i forbindelse med vår kognitive utvikling. Språket spiller en helt sentral rolle i læringsprosesser. Lesing av litteratur er kommunikasjon mellom tekst og leser, og mellom leserens tekstverden og leserens virkelige verden. Kommunikasjonen skjer via språklige kanaler. Kunnskap om hvordan barn tilegner seg språk, og hvordan språkutvikling skjer i en sosial kontekst gir lærerne føringer for arbeidet i skolen. Oppgavens problemstilling bygger på språkfilosofi og læringsteori som vektlegger hvordan språktilegnelse i en sosial kontekst spiller en viktig rolle for utvikling av kunnskap. Det er i dialogen med teksten og i dialogen med andre mennesker om hva litteraturen dreier seg om at, kunnskap utvikles. En iscenesettelse av en dialog om en tekst i undervisningssammenheng er samtidig en iscenesettelse av språklæring. Språk og forståelse henger sammen.

Språkfilosofen Bakhtin og læringspsykologen Vygotsky er sentrale forskere når det gjelder hvordan vi tenker om sammenhengen mellom språkutvikling og læring. I «Utviklingen av vitenskapelige begreper i barndommen» (Vygotsky, 2001) skriver Vygotsky om hvordan barns utvikling av det man kan kalle hverdagspråk og vitenskapelig språk skjer gjennom

parallele prosesser og at utviklingen av den ene typen språk påvirker den andre. "Man kan si at spontane begreper utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover, til et mer elementært og konkret nivå" (Vygotsky, 2001, s.171). Det vitenskapelige språket vil fungere som et stillas for forståelsen, et rammeverk for det spontane, konkrete og virkelighetsnære språket, slik at barnet kan forstå formverket og generaliseringsdimensjonen ved begrepene. Slik blir systematisk opplæring og utvikling av et vitenskapelig språk innenfor skolens rammer en viktig kilde til barns begrepsutvikling.

I undervisningen av skjønnlitteratur er litterære samtaler en arena for å la "hverdagsspråket" møte "skolespråket" slik at elevene kan utvikle et mer presist fagspråk når de skal sette ord på sine leseropplevelser. Skolespråket er det vitenskapelige språket, altså det vi kaller sekundærdiskurs. Hverdagsspråket kalles primærdiskurs (Penne, 2013). Læreren kan la elevene møte skolespråket og lære nye begreper for å forstå det de leser og tenker. Utviklingen av det som Vygotsky kaller vitenskapelig språk kan skje når læreren er involvert i samtalen og bygger bro mellom det kjente hverdagsspråket og fagterminologi for litterær lesing. Elever kan også fungere som brobyggere for hverandre, ved at en elev bruker terminologi som en annen elev ennå ikke har lært seg.

Vygotskys forskning viser hvordan han mener det er en klar sammenheng mellom språket og den intellektuelle tanken. Ordene som blir brukt i sosiale relasjoner representerer en persons tenkning. Å utvikle språk er en bevegelse fra en ytre sosial situasjon til en indre tale. Når det sosiale språket er internalisert blir språket en del av barnets tankestrukturer (Postholm, 2008, s.199). Han viser altså at språket barnet lærer i sosiale sammenhenger ender opp som internalisert språk og slik et redskap for tanken. Vygotsky legger altså sosial samhandling som forutsetning for språkutvikling: "...utviklingen av tanken er bestemt både av lingvistiske verktøy, altså ordene, og av barnets sosiokulturelle opplevelser eller erfaringer" (Postholm, 2008, s. 200). Et sosialkonstruktivistisk læringssyn bygger nettopp på Vygotskys teorier om hvordan det sosiale har betydning for språklæring og læring. Læring skjer i en sosial kontekst og man kan si at språket brukes for å forklare verden, og verden blir forklart gjennom språket. I samhandling med andre blir det viktigste redskapet vi har å lære språket, slik at vi kan kommunisere med andre. I sammenheng med lesing av litteratur eksisterer det også en primær og en sekundærdiskurs. Fagterminologi som kan sette mer presise beskrivelser på leseropplevelsen og forståelsen av teksten kan ses som et uttrykk for et «skolespråk» for litterære leseropplevelser.

Vygotsky legger vekt på samspillet mellom lærer og elev, med et dialektisk syn på utviklingsprosessen (Dysthe, 1997, s.58). Vygotsky viser hvordan det er sammenheng

mellom språklig utvikling og kognitiv utvikling, altså at det er sammenheng mellom språk og tanke. Denne sammenhengen understreker språkets betydning for læring og utvikling, og gir læreren en viktig rolle for elevers kognitive og språklige utvikling. Ved å få bruke og etter hvert beherske skolespråket får elevene oppøve en utvidet språklig bevissthet og evne til å innta et metaperspektiv på egen tenkning. "Undervisning er en av de viktigste kildene for skolebarns begreper og er også en sterk kraft i styringen av deres utvikling (Vygotsky, 2001, s.143). Læreren får en viktig rolle som tilrettelegger og motivator.

### 2.8.2. Språk som dialog

Bakhtins grunnleggende forståelse av selvet er grunnlaget for hvordan han betrakter språket. Bakhtin så på selvet som eksisterende kun i relasjon til "den andre". Både selvet og språket står dermed i et dialogisk forhold til den omkringliggende virkeligheten. Bakhtin knytter altså mennesket eksistens og språket sammen og hevder at når man uttrykker seg, så gjør man det ikke i et vakuum, men at ens handlinger og ytringer er en del av en kommunikasjon med andre, som mottakere og avsendere. Vygotsky og Bakhtin er begge opptatt av hvordan indre tale utvikles utenfra gjennom opptak og internalisering av sosiale språksituasjoner, og at når den indre talen blir språkliggjort er det et uttrykk for personens tanke og forståelse. "Den indre talen uttrykkes i sosial sammenheng i ord" (Postholm, 2008, s. 201). Bakhtin ser utviklingen av språk og tanke som en dialogisk spiralformet prosess, språket utvikler seg, og det samme gjør refleksjonene vi gjør oss. "Det er gjennom tanker at språket realiserer seg selv" (Postholm, 2008, s. 201). Veien går via ytre sosiale språkipulser til det som både Vygotsky og Bakhtin refererer til som "indre tale".

I skolesammenheng er det interessant å trekke frem forskjellen på "det autoritative ordet" og "det indre overbevisende ordet". Det siste er nært knyttet til begrepet indre tale. Bakhtin setter opp det autoritative ordet som en motpol til det indre overbevisende ordet. Det autoritative ordet tillater ikke noe samspill med konteksten rundt seg, og er på den måten ikke i dialog med noe. Du kan ikke gjøre endringer på ytringen, og du kan dermed ikke knytte den til din egen forståelse, din egen indre tanke. Når man kan gjenskape innholdet i noens ytringer med sine egne ord, og dermed sin egen forståelse, aktiveres det indre overbevisende ordet. Da tar man eierskap til begrepene og kan bygge en forståelse av dem, og dermed bruke begrepene i andre sammenhenger. "Det indre overbevisende ordet er halvveis ens eget og halvveis noen andres" (Vygotsky sitert i: Postholm, 2008, s. 205). Bakhtin anerkjenner i sitatet her hvordan man "deler på språket", altså hvordan det alltid er snakk om en dialog, og at alle ytringer på en eller annen måte står i relasjon til andre. Samtidig sier han også at man må gjøre språket til sitt eget, "den indre overbevisende tale", for å utvikle sin egen forståelse og sine egne språklige ferdigheter. Her begrunnes



viktigheten av at elever får være med å konstruere kunnskap, gjøre den til sin egen, og ikke læres opp til å reprodusere autoritativ kunnskap. Dette aktualiserer også leserens unike leseropplevelse i møtet med skjønnlitteraturen. Det er konstruksjonen av forståelse av teksten som er poenget, ikke å «arve» lærerens sin autoritative av tekster.

### 2.8.3. Det dialogiske rom – bredde og dybde

Marie Dahl Rasmussens forskningsartikkel «Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens gruppearbejde» (Rasmussen, 2021) beskriver hvordan femteklassinger i en dansk skoleklasse samtaler og samarbeider om fortolkning i litterære gruppesamtaler. Rasmussen undersøker gruppesamtalen som sosialt og faglig rom for utvikling av elevenes litterære kompetanse, og peker på hva utforskende samtaler i litteraturundervisningen er, og hvordan slik utforskning henger sammen med utvikling av elevers litterær faglighet. Elevene skaper og vedlikeholder «dialogiske rom» i sine samtaler om litterære tekster (Rasmussen, 2021, s.109). Forståelse skapes ved å «bygge dialogiske rom i bredde og i dybde». Rasmussen viser hvordan formen på samtals dialogiske rom relaterer til hvordan elevene utforsker teksten. Hun benytter Barnes begrep «exploratory talk», utforskende tale, for å beskrive hva som kjennetegner elevenes ytringer når de er i en utforskende og tenkende prosess. Ytringene bærer da preg av at taleren forsøker ut ideer, og kan være nølende og ufullstendige. En slik måte å uttrykke seg på viser hvordan egen forståelse skapes og bearbeides gjennom utprøving, eksperimentering og refleksjon (Rasmussen, 2021, 112). Samtaledeltakerne svarer med en reaksjon på hverandres ytringer, og sammen utvikles forståelsen av teksten. Her blir språkets rolle som verktøy for tanken aktualisert og vi ser hvordan deltakerne involveres i kollektive tankeprosesser.

Rasmussens utfordrer Mercers forklaring om at utforskende samtale om fortolkning av tekster kun dreier seg om å argumentere for å komme til en felles enighet og viser hvordan vi kan se med nye øyne på dette med utforskende samtale. Hun tenker at ytringer som er slik at det prøves ut idéer og tanker som andre kan bygge sine tanker videre på, også er av utforskende art. «Taleren synes å “tenke høyt”, og kan således forsøke ideer og både høre hvordan tankene høres ut, men også se hvordan samtalepartnerne reagerer på det som blir sagt» (Rasmussen, 2021). Det nye perspektivet til Rasmussen baserer seg på forskjellen mellom to måter å utforske mening på. Den ene måten er at leserne utforsker teksten ved en reflekterende og analytisk tilnærming, og den andre måten å utforske teksten på viser seg som en akkumulasjon av lesernes responser på teksten av mer assosiativ art. Ytringene som former et samtalerom, bygger enten samtalerommet i dybden ved reflektering og analyse, eller i bredden ved en supplerende elaborering av responser på teksten. Med denne distinksjonen skaper Rasmussen et begrepsapparat som fanger opp elevenes felles

konstruksjon av forestillingsverdener, slik at vi kan inkludere både en analytisk og en opplevelsesbasert tilnærming til teksten som en faglig aktivitet. Dette synet korresponderer med hvordan Eriksen og Hennig inkluderer litterær leseferdighet, det som er en utforsking og felles konstruksjon av tekstens forestillingsverdener, som en faglig tilnærming til tekstforståelse. Målet for samtalene blir først og fremst å hjelpe elevene til å holde dialogrommet åpent og utforskende, og som lærer anerkjenne at utforsking av tekster kan skje på to måter. «De enkelte ytringer og indlæg i en samtale kan ifølge Wegerif forme samtalens dialogiske rum fx ved at utvide eller begrænse rummet i dybden eller bredden» (Rasmussen, 2021, s.113). Da blir spørsmålet hvilken form det dialogiske rommet får, og den spatiale representasjonen av samtalen kan sees som et uttrykk for hvor elevene befinner seg i sin utvikling av litterær faglighet. Rasmussens perspektiver bidrar til en forståelse av det er elevenes kollektive samarbeid om å komme fremt til en økt forståelse som er målet med samtalene, og på den måten kan gruppesamtaler betraktes som et læringsrom i seg selv (Rasmussen, 2021, s. 123).

#### 2.8.4. Om litterære samtaler som dialogmulighet

I et didaktisk perspektiv vil jeg hevde at metoden litterære samtaler anerkjenner det dialogiske aspektet ved utvikling av litterær faglighet. Mennesker som leser samme tekst, er i dialog med teksten og med hverandre. Her skapes det mening i et samspill hvor partene er i forhandling om mening (Aase, 2005). Det er ikke slik at kunnskap og mening overføres fra en lærer til eleven, men kunnskapen utvikles i et samarbeid om å utforske teksten. Dette samarbeidet har sin konkrete side i de ytringene som utveksles.

Bakhtin viser hvordan ingen ytringer står i et tomrom alene, de eksisterer alltid i en sammenheng med ytringer forut i tid, og med ytringer etter i tid. Dialogens karakter viser seg i at en ytring har en respons, som igjen er en respons på en tidligere ytring, og at det er en relasjon mellom disse to. Denne sammenhengen er ikke avgrenset til tidsaspektet alene, en ytring betinges også av den spesifikke sosiale konteksten ytringen er en del av. Bakhtin brukte selv ordet bro som metafor for å beskrive hvordan en ytring deles av både den som snakker og hans samtalepartnere, den som adresserer og adressaten: “Dersom den ene enden av broen avhenger av meg, da avhenger den andre av adressaten min” (Bakhtin sitert i: Postholm, 2008, s. 204). Bakhtins teorier om hvordan alle ytringer står i et relasjonelt forhold til andre ytringer gir språkutvikling en kontekstuell dimensjon. I læringsammenhenger som for eksempel i skolen, vil bevissthet om hvordan språket og jeget eksisterer i en konstant relasjon til andre, gi retning til en sosial tilnærming til undervisningen med elever. Det er en anerkjennelse av at den sosiale konteksten har betydning for læring. Konteksten vi lever i former hvilken mening vi legger i ulike ord og

ytringer, at “ord eksisterer i sammenheng med en person tilknyttet en sosial setting” (Postholm & Jacobsen, 2018, s.50). Et konstruktivistisk kunnskapssyn får altså konsekvenser for hvordan vi oppfatter lesing som en sosial og dialogisk aktivitet.

## 2.9. Lærers rolle som stillasbygger

Som jeg var kort inne på i innledningskapittelet er begrepene «stillasbygging» og «nærmeste utviklingszone» viktige begreper for undervisning. I det følgende vil jeg sette disse teoriene inn i en litteraturredidaktisk sammenheng.

### 2.9.1. Nærmeste utviklingszone

Vygotskys begrep «nærmeste utviklingszone» dreier seg om at mennesker ikke kan mestre noe individuelt uten først å mestre det sammen med andre. Ved å kjenne til hva nærmeste utviklingszone betyr, kan en person som har mer kompetanse hjelpe den som skal lære å utvikle seg. Det handler om at den som er mer kompetent, deltar i lærings situasjonen sammen med den som skal lære. Ifølge Vygotsky kan læreren aktivt fremme utvikling og læring ved å inngå i læringsprosessen. Den nærmeste utviklingssonen er definert som et ståsted i elevens utvikling hvor eleven ikke selvstendig kan løse oppgaven, men hvor eleven med assistanse fra en lærer eller en annen «mer kompetent andre» kan klare det. Vygotski sier det slik:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 2001 s. 86).

En lærer kan for eksempel modellere, og så kan eleven herme og etter hvert mestre. “Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults” (Vygotsky, 2001, s.89). Målet er at eleven skal nærme seg neste nivå i læringen. Et slikt perspektiv på læring har følger for elevens mestring – det inkluderer også den kompetansen som er under utvikling hos eleven.

“By using this method we can take account of not only the cycles and maturation processes that have already been completed, but also the processes that are currently in a state of formation, that are just beginning to mature and develop”. (Vygotsky, 2001 s. 89)

I dette ligger det et syn på læring og kompetanse som noe som er i bevegelse mot videre utvikling, læring er ikke noe statisk som overføres fra den ene til den andre.

## 2.9.2. Stillasbygging

Stillasbygging er et ord for den hjelpen som læreren gir til eleven i elevens nærmeste utviklingssone. Modellering kan være en form for stillasbygging fra lærerens side. Jerome Bruner brukte ordet "scaffolding" eller stillasbygging om den hjelpen som læreren eller klassekamerater kan gi i den nærmeste utviklingssone (Dysthe, 1997, s. 60). Bruner beskriver hvordan «scaffolding is cognitive support given by teachers to learners to help them solve tasks that they would not be able to solve working on their own» (Fernandéz et al, 2015). Begrepet stillasbygging er mest brukt om den støtten som enkelteleven får i samspill med sin lærer, og det kan være vanskelig å se for seg å bygge stillas for en hel klasse. Dette henger sammen med at elevene i en klasse ikke befinner seg på samme sted i deres utviklingssone. Målet med å støtte elevene handler om å utnytte deres nærmeste utviklingssone og bygge på det som de allerede kan for å hjelpe dem til å komme videre og gjøre det de ikke klarer på egen hånd

Dysthe argumentere for at det er mulig å bygge stillas for en hel gruppe. Hun skriver at struktur kan være viktig som stillas, og gi støtte til det dialogiske samspillet. Mange lærere kan føle at de mister kontrollen over læringssituasjonen ved å åpne opp for en mer interaktiv undervisningsmetode. De savner en fast struktur å støtte seg til. Dysthe fremhever at det ikke er et motsetningsforhold mellom struktur og dialogisk undervisning. Tvert imot kan faste rammer og strukturer virke betryggende for både lærere og elever. Så kan elevene få stort albuerom til å bidra innenfor den lærerbestemte struktur (Dysthe, 1997, s.137). Det som gjør en undervisning dialogisk handler mer om at læringsmiljøet anerkjenner eleven som deltakende i kunnskapskonstruksjonen. Lærerens stillasbygging helt fra planleggingsfasen og som støtte underveis er viktig for hvordan elevene i et dialogisk klasserom kan utvikle seg (Dysthe, 1997, s. 237).

I artikkelen «Re-conceptualizing «Scaffolding» and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning» (Fernandéz et al, 2015) presenterer Manuel Fernández, Rupert Wegerif, Neil Mercer and Sylvia Rojas-Drummond et syn på stillasbygging som oppfordrer til en nytenkning om hvordan begrepene nærmeste utviklingssone og stillasbygging var tenkt brukt mellom lærer og elev. Nytenkningen dreier seg om hva som kan skje når elevene jobber sammen i grupper. Stillasbygging har vært knyttet til det asymmetriske forholdet mellom den som skal hjelpe og den som skal lære. Det går imidlertid an å se for seg at det symmetriske forholdet mellom elever i gruppe ikke er til hinder for at de kan støtte hverandres videre utvikling. I et slikt perspektiv blir tanken om at gruppen kan klare mer enn den enkelte kan klare alene helt sentral. Det ligger et premiss bak en slik teori: Hvis man skal kunne lære i et symmetrisk intellektuelt forhold, fordrer det at gruppen har

bevissthet om sammenhenger mellom språk og tanke og hvordan språk kan brukes for å lære. Prosjektet som Fernandés et al refererer til i sin artikkel, dreide seg om å lære elevene å bruke utforskende språk for å lære i gruppe sammen. Resultatene av prosjektet viste at gruppen kunne utgjøre en forskjell for læringen til den enkelte elev. Konklusjonen ble at opplæring i utforskende samtale kan sees på som en form for stillasbygging. Det blir en del av repertoaret for å kunne mestre mer som gruppe enn som individ. Denne felles sonen for utvikling kaller Fernandés et al for «intermental development zone» for å beskrive en ny og utvidet forståelse av begrepet nærmeste utviklingszone (Fernandez et al, 2015).

## 2.10. Epistemologisk forankring: Et sosialkonstruktivistisk læringssyn

Utgangspunktet for en konstruktivistisk epistemologi er at verden ikke betraktes som objektiv, men heller noe som vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer. Vi kan dermed ikke si at virkeligheten er sann eller falsk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Konstruktivismen er basert på ideen om at det er umulig å skille forsker fra virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Det handler om at forskeren alltid vil være i interaksjon med det som studeres. Et konstruktivistisk syn på hvordan man kan få kunnskap om fenomener, bygger på tanken om at når mennesket forsøker å beskrive virkeligheten, så vil det alltid være snakk om en forståelse av virkeligheten. Dysthe sier om konstruktivisme at et konstruktivistisk syn på kunnskap innebærer at kunnskap ikke eksisterer uavhengig av den som lærer. Kunnskapen konstrueres eller skapes på ny av hver enkelt, og fordi den veves sammen med det som individet vet og kan fra før, vil kunnskapen variere med den som lærer (Dysthe, 1997, s. 51). Oppfatninger kan skifte når ny kunnskap kommer til.

Postholm og Jacobsen sier med Margaret Mead at mennesket ikke konstruerer sin oppfatning om verden alene, men gjennom interaksjon med andre. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av mening, og forståelsen vil være avhengig av den sosiale konteksten dette skjer i. Den sosiale virkeligheten er i stadig endring, og dette er en faktor som også virker inn på hvordan vi konstruerer mening. Mennesker som samhandler vil skape en dynamikk som gjør at fenomener endrer seg over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Derfor vil kunnskapen vi kommer frem til ha en tidsbegrenset gyldighet. Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet får altså den sosiale, kulturelle og historiske settingen som menneskene lever i, betydning for hvordan vi forstår fenomener. For skolen og andre læringsinstitusjoner, får dette betydning for hvordan man inkluderer eleven i læringsarbeidet. En av følgene for hvordan man tenker om elevenes læring, er at de må få være reflekterende og medskapende i læringsprosessene. Vi kan ikke tenke at vi skal overføre

kunnskap i skolen, men vi skal legge til rette for at elevene skal skape kunnskap sammen med lærer og medelever. Dette blir også styrende for hvordan jeg skal tenke om mitt prosjekt om litterære samtaler. Det blir essensielt å legge til rette for at elevene kan være deltakende og utforskende i samtalene, og skape sin forståelse av teksten sammen med gruppen.

## 2.11. Oppsummering – hermeneutisk forankring

Denne oppgaven diskuterer først og fremst litteraturfaget som skolefag, det vil si den delen av norskfaget som fokuserer på skjønnlitteratur. Jeg vil oppsummere min redegjørelse for teorifeltet ved å vise til litteraturfagets hermeneutiske forankring. Den hermeneutiske spiraltekningen knyttes til at man i arbeidet med å forstå og tolke tekster beveger seg mellom deler og helhet. Detaljer ses i lys av en (foreløpig) helhetsforståelse av teksten, og helhetsforståelsen justeres av detaljene (Skaftun & Michelsen, 2017, s.41). Slik er perspektiver alltid i bevegelse, og elevene beveger seg mellom det som er kjent og det som er ukjent. Læring blir oppfattet som en dynamisk størrelse. Skaftun og Michelsens sier at litteraturfaget som tekstfag er uløselig knyttet til denne hermeneutiske tanketradisjonen. Utviklingen av litterær faglighet strekker seg gjennom et sammenhengende fagfelt fra barnehage til universitet (Skaftun & Michelsen, 2017, s.40). Arbeidet er å hjelpe elever på veien mot en stadig mer kvalifisert evne til å lese, forstå og kommunisere sin forståelse av samfunnets tekster. Ambisjonene er at elevene skal forstå teksten så rikt som mulig, og kunne uttrykke sin forståelse så presist som mulig (Skaftun & Michelsen, 2017, s.40). Undervisningen må planlegges med tanke på hvor man er i utviklingsløpet og hvor elevene er på vei. Lærere på mellomtrinnet er for eksempel veivisere til det elevene møter på ungdomsskolen. Det handler om en stadig utvikling av dømmekraft, og en stadig mer kvalifisert deltakelse i den faglige praksisen. Målet om at elevene til slutt kommer ut av skolesystemet med "utvidete litterære forutsetninger" (Skaftun & Michelsen, 2017, s.35) nås best ved at litteraturundervisningen skaper interesse for litteratur og videre lesing. Skaftun og Michelsen understreker at dette ivaretas best innenfor trygge praksisfellesskap der elevene deltar i et felles tolkningsrom hvor de oppmuntres til å delta med selvstendige tolkninger. I et slikt rom råder demokratiske perspektiver som forbereder elevene på liknende diskursive rom i framtiden (Skaftun og Michelsen, 2017, s.36).

# 3. Metode

## 3.1. Innledning

For å nærme meg svar på forskningsspørsmålene mine gjennomførte jeg et aksjonsforskningsprosjekt med mine egne 7. trinnselever. Primærkilden for mitt datamateriale er lydopptak av litterære gruppesamtaler. Opptaket gjennomførte jeg i forbindelse med den ordinære litteraturundervisningen i klassen min. I dette kapitlet gjør jeg greie for valg av forskningsdesign, og videre de metodiske valgene jeg foretok i planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet om litterære samtaler. Innledningsvis posisjonerer jeg studien min epistemologisk, og ser på sammenhengen mellom epistemologi og valget av et kvalitativt forskningsdesign.

Oppgavens forskningsprosjekt handler om å finne ut av hvordan elever på mellomtrinnet både uttrykker sin faglighet og konstruerer ny faglighet innenfor rammene av litterære samtaler. Som jeg har gjort rede for i teorikapitlet, har jeg spesifisert min tilnærming til litterære samtaler til å gjelde samtaler i små grupper. I prosjektet er mine egne elever forskningsdeltakere. I skoletimene om denne teksten, samtalte elevene i grupper om barneromanen *Sangen om en brukket nese* av Arne Svingen (Svingen, 2012). I løpet av undervisningsprosjektet gjennomførte elevene tre samtaler i gruppen. Det er transkriberte lydopptak av samtalene til to av gruppene som utgjør datamaterialet for min forskning (vedlegg 7). Som sekundærkilde legger jeg ved en logg som jeg førte i forbindelse med selve undervisningsdelen. (vedlegg 4).

Sentralt i min refleksjon i forhold til denne forskningen ligger min dobbeltrolle som både lærer og forsker. På den ene side utløste en slik posisjon et skjerpet etisk fokus, men på den andre side spilte også min nære relasjon til elevene en viktig rolle for forskningen. Som jeg har gjort greie for tidligere i oppgaven har jeg, på bakgrunn av relevant teori om læring og lom dialogiske prosesser, fremsatt følgende problem-formulering for forskningsprosjektet:

Hvordan kan litterære samtaler i grupper bidra til at elever på mellomtrinnet utvikler sin litterære faglighet?

Forskingsspørsmål 1: Hvordan uttrykker elevene sin litterære faglighet i litterære samtaler i grupper?

Forskingsspørsmål 2: Hvilken betydning får lærers støttefunksjoner for elevenes utforsking av teksten i gruppene?



## 3.2. Kvalitativ undersøkelse

### 3.2.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning defineres av Marit Ulvik i *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* som «en systematisk undersøkelse av egen praksis og har som intensjon å informere og utfordre tidligere praksiser innenfor lærerens arbeidsmiljø» (Ulvik, et al (2016)). Utgangspunktet mitt dreier seg om et ønske om å forbedre elevenes læring ved å identifisere et vekstpunkt og overveie ulike måter å møte vekstpunktet på (Ulvik, 2016, s.18). Som lærer blir jeg i en slik forskningssammenheng en «praktiker» som, informert av teori og tidligere praksiserfaringer, planlegger et tiltak som kan bidra til forbedring av egen praksis. I mitt tilfelle er også formålet å kunne bidra til forbedring i eget kollegium.

I følge Creswell og Guetterman brukes aksjonsforskning i stor grad innenfor skoleverket. Det er her snakk om forskning som skjer fra innsiden, med læreren i en dobbeltrolle som både lærer og forsker. Denne beskrivelsen passer min situasjon, jeg er både lærer og forsker i dette prosjektet. Aksjonsforskning innebærer at forskningen foregår i en dynamisk prosess, hvor hovedideen er at forskeren beveger seg frem og tilbake mellom problemet, innhenting av data og utprøving (Creswell & Gutterman, 2021, s.647). Aksjonsforskning innebærer altså å gjenta en prosess. Det vil si at lærer prøver ut et tiltak, evaluerer utkommet av tiltaket og gjennomfører på nytt i en revidert versjon. Innenfor rammene av denne oppgaven stopper jeg etter en runde, men min sluttevaluering vil danne et utgangspunkt for meg som forsker å gå inn i en «andre runde» i etterkant av første runde. Med en slik tilnærming vil jeg påstå at forskningen kan betraktes som en del av min praksisutvikling og at jeg vil ta med meg erfaringer og jobbe videre med prosessen utenfor rammene av dette prosjektet.

Hanne Riese argumenterer i kapittelet «Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis» for å se aksjonsforskning som et design som befinner seg i skjæringspunktet mellom vitenskap og brukere av vitenskapelig kunnskap (Ulrik et al, 2016). Min studie dreier seg om å få studert en praksis for å høste vitenskapelige erfaringer som vil kunne komme senere undervisningspraksis til gode. Et særtrekk ved aksjonsforskning er at tilnærmingen både er aksjon og forskning. (Ulvik, Riese et al., 2016). Aksjon er at man faktisk gjør noe, man agerer for å prøve ut en situasjon i forbindelse med forskningen. Man kan si at aktørene både gjør noe for å finne ut noe, og samtidig gjør dette «noe» til gjenstand for en systematisk og kritisk undersøkelse som i etterkant blir gjort offentlig tilgjengelig.



Mitt forskningsprosjekt skjer innenfor rammene av undervisningen i en bestemt klasse, derfor definerer jeg dette som klasseromsforskning. I mitt tilfelle dreier det seg om en enkelt lærer i en enkelt klasse, men forskningen vil likevel potensielt kunne føre til endringer i en større sammenheng enn kun for min egen undervisningspraksis. Brekke og Tiller argumenterer i *Læreren som forsker* (Brekke & Tiller, 2013) for at en studie av et undervisningsopplegg med en gruppe elever kan klassifiseres som en casestudie, og løfter frem casens læringspotensial når casen gjennomføres av lærere med erfaringsbakgrunn og som derfor kan forstå hva forskningen både bygger på og avdekker i kraft av å ha “kontekstuelle ettertanker” (Brekke og Tiller, 2013). Det vil si at læreren gjør seg refleksjoner rundt hva som fungerte eller ikke fungerte i den aktuelle casen. Som Brekke og Tiller bekrefter, så gjelder det for aksjonsforskning at forskeren ikke bare nøyer seg med å studere situasjonen, hun eller han er også med på å endre den. Jeg agerer, og vurderer resultatene av aksjonen i etterkant. Her blir min mangeårige erfaring fra undervisning legitimert som en gyldig faktor i forsknings- sammenhengen. Resultatet kan bli at min klasseromsforskning potensielt kan være utviklende både for meg som profesjonsutøver og for det større profesjonsfeltet.

Som jeg har beskrevet i teorikapittelet er det ikke gjort mye forskning på litterære samtaler på mellomtrinnet i norsk skole. Et viktig bidrag kom i 2021, da Hennig og Eriksen i boken *Opplevelse og utforskning* publiserte et stort forskningsprosjekt fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet som nettopp handler om å undersøke hvordan elever i skolen viser litterær kompetanse gjennom litterære samtaler (Hennig og Eriksen, 2021). Eriksen og Hennigs forskning ble gjennomført som aksjonsforskning, så derfor er det nærliggende for meg å trekke veksler på erfaringene fra Hennig og Eriksen når det gjelder utarbeidelsen av et forskningsdesign for min studie. Min forskning kan bidra til å utfylle manglende bredde i forskningsfeltet ved å belyse en enkelt situasjon.

### 3.2.2 Epistemologisk forankring

Læringsarbeidet i dagens skole er forankret en sosialkonstruktivistisk epistemologi. I boken *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* skriver May Britt Postholm og Ingvar Jacobsen at «en slik epistemologi tar utgangspunkt i at mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger om verden alene, de gjør det i interaksjon med andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51). Postholm og Jacobsen knytter sosiokulturell læringsteori til Vygotsky og hans læringssyn om at det sosiale kommer før det individuelle og til teorien om at språket er det viktigste redskapet vi har for å lære, fordi vi da kan kommunisere med andre. (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51). I litterære samtaler handler dette om at man som leser konstruerer en forståelse av teksten i en sosial interaksjon med andre.

Postholm og Jacobsen utdyper i et kapittel om konstruktivismen at “kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling” (Postholm og Jacobsen, 2018, s.49). Verden er ikke objektiv, men heller noe som vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er tanken at læring og erkjennelse er avhengig både av konteksten læringen skjer i, og at læringen er farget av de personlige erfaringer og situasjoner som menneskene som skal lære innehar og befinner seg i. Det er altså ikke mulig å skille læringen fra den situasjonen som læringen skjer i.

Kvalitativ forskning bygger på en forståelse av at «kvantitative data ikke kan måle på en realistisk måte den komplekse virkeligheten mennesker lever i» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99) og at for å få en forståelse av sosiale fenomener bør vi tolke den sosiale virkeligheten. I et kvalitativt perspektiv er det umulig å se på forskning som uavhengig av konteksten forskningen skjer i, og at det følgelig ikke går an å komme frem til objektive og allmenngyldige sannheter som automatisk vil kunne overføres til andre situasjoner uavhengig av både tid og sted. Det blir derfor en viktig komponent i kvalitativ forskning å gjøre greie for tolkningsprosessen, og synliggjøre hvilke fortolkninger som ligger bak presentasjonen av funnene.

Med utgangspunkt i sosialkonstruktivistiske perspektiver på læring, og hvordan litterære samtaler er et uttrykk for et slikt perspektiv, vil jeg peke på at det er en sammenheng mellom dette forskningsprosjektets formål og kvalitativ forskningsteori. Sammenhengen ligger i at kvalitative forskningsdesign bygger på at forskeren skal ha et fortolkende perspektiv på forskningssituasjonen og fortolke datamateriale som innhentes. Læring som sosial konstruksjon handler også om fortolkning, og i litterære samtaler er målet å komme nærmere en sannsynlig fortolkning av teksten.

Problemformuleringen og forskningsspørsmålene som er bakgrunnen for mine undersøkelser gir dermed retning til en kvalitativ tilnærming. Jeg skal undersøke en læringssituasjon for å undersøke hvordan elevene arbeider fortolkende med en tekst. Cresswell og Guetterman sier at når formålet med studien handler om å gå i dybden for å forsøke å forstå et fenomen, vil en kvalitativ tilnærming vil være den riktige. “A *central phenomenon* is the key concept, idea or process studied in qualitative research.” (Creswell og Guetterman, 2021, s. 40). Dette beskriver mitt utgangspunkt godt: jeg vil studere litterære samtaler som fenomen ved å gå grundig inn i noen få samtaler og undersøke hva som skjer.

### 3.2.3 Abduktiv innfallsvinkel

På bakgrunn av det brede teorifeltet, og den nye forskningen til Eriksen og Hennig, er det naturlig at jeg forholder meg til tidligere forskning og utviklet teori. Derfor vil min innfallsvinkel til prosjektet være av deduktiv karakter. Postholm og Jacobsen hevder imidlertid at man ikke så lett innenfor et konstruktivistisk paradigme kan kalle forskning for ren induktiv eller deduktiv og viser til at praktisk kunnskap utvikler seg gjennom både det induktive, og det deduktive. De forklarer hvordan en mellomting, en abduktiv måte å forholde seg til forskningen på, vil være en mer riktig betegnelse. Et abduktivt utgangspunkt beskrives av Postholm og Jacobsen som en pragmatisk tilnærming til forskning i et konstruktivistisk perspektiv. Forklaringen ligger i hvordan det i forkant av spørsmålet vi stiller, ligger en observasjon av et fenomen. Man har et sett med antakelser som grunnlag for at spørsmålet dukker opp. I arbeidet med å besvare spørsmålet, orienterer man seg derfor både mot teorien og mot å innhente empiri man kan undersøke for å besvare spørsmålet man stilte. I den problemløsende prosessen beveger man seg i en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102). Det er snakk om å lete etter sannsynlige forklaringer i en vekselvirkning mellom teori og empiri. Slik blir prosessen abduktiv.

Det er likevel grunn til å si at min forskning dreier seg mer mot et deduktivt perspektiv enn et induktivt. Klasseromsforskningen jeg skal gjøre handler om å utvikle praktisk kunnskap, det vil si hvordan en bestemt metodikk best kan bidra til læring. I og med at jeg støtter meg på Eriksen og Hennigs større forskningsprosjekt om litterære samtaler, og benytter meg av teori som har vokst frem av deres empiri, vil det være mest riktig å kalle min innfallsvinkel for å være av mer deduktiv karakter. Jeg analyserer altså det empiriske materialet for å se hva jeg finner, og etter hvert se om mine funn vil være forenlig med hva andre forskere har funnet i lignende situasjoner. Det er til tross for den deduktive orienteringen, fremdeles snakk om en pendling mellom teori og datamateriale.

Creswell og Guettermann er inne på dette med pendling når de viser at et av kjennetegnene på aksjonsforskning er at man innenfor denne typen forskning tenker dynamisk om prosessen (Creswell og Guetterman, 2021, s. 643). Forskeren reflekterer underveis i prosessen, går frem og tilbake mellom forskningsspørsmålet og datainnsamlingen, det hele følger ingen lineær utvikling. Slik jeg opplever mitt prosjekt og min kombinerte rolle som lærer og forsker, så er en slik dynamikk helt sentral og uunngåelig. Jeg vil både bevisst og ubevisst under forskningsarbeidet ha tankeprosesser og valgmuligheter som styres av at jeg

står midt inne i forskningsarbeidet og blir påvirket av hvordan arbeidet med elevgruppen arter seg, samtidig som jeg ikke kan unngå å være farget av tidligere forskning og teori.

### 3.3. Beskrivelse av forskningsarbeidet

Jeg designet forskningsprosjektet som et undervisningsopplegg innenfor rammene av den ordinære norskundervisningen til min egen klasse. Målet var å få innsikt i hvordan elevene ville snakke om en bok de hadde lest når de fikk snakke sammen i mindre grupper. Jeg ville finne ut av hvordan elevene uttrykte sine reaksjoner på teksten, om jeg ville finne elementer av dialog og utforskning av hva teksten kunne bety, i samtalene. Som jeg har referert til i teoridelen i denne oppgaven, har utforskende samtaler om litteratur i seg både opplevelser av teksten og en utforskning sammen med andre om hva teksten kan bety (Hennig og Eriksen, 2021). I fortsettelsen legger jeg vekt på her å gi en detaljert beskrivelse av opplegget, først i form av en oversikt over hovedlinjene i undervisningsopplegget, før jeg går mer inn på vurderinger som ble gjort underveis.

#### 3.3.1 Hovedlinjer i undervisningsopplegget

Det som skulle skje var at en liten andel av elevene skulle bli forskningsdeltakere. De skulle delta i gruppesamtaler som jeg tok opptak av. Jeg tenker at et skoleforskningsprosjekt vil ha økt gyldighet når situasjonen elevene er i som forskningsdeltakere ikke avviker for mye fra den ordinære skolehverdagen deres. Jeg la derfor opp til en undervisning som lå tett opp til hva elevene var vant til fra før. Jeg planla et undervisningsopplegg hvor elevene skulle få øvelse i å samtale om en bok vi leste høyt i klassen, og at samtalene skulle foregå i en mindre gruppe. Formålet med undervisningen var å legge til rette for at elevene fikk uttrykke sine opplevelser av teksten i gruppen, og at samtalene ville dreie seg om å utforske teksten i fellesskap. Fordi en slik måte å lese og arbeide med en tekst på var ny for mine elever, var det viktig for meg å bygge gode støtteillas for å hjelpe elevene til å mestre oppgaven (Dysthe, 1997, s.237). Fordi jeg ikke selv skulle delta i samtalene, ville jeg forsøke å fungere som «den mer kompetente andre» (Vygotsky, 2001, s.86) gjennom stillaset. Stillaset ble å legge til rette for både struktur og faglig innhold i samtalene. For å lage god struktur, la jeg opp til et undervisningsforløp som besto av en veksling mellom tre ulike undervisningsmetoder:

1. Høytlesning av boken i hel klasse; vi leste flere kapitler i strekk for å komme godt inn i fortellingen hver gang.
2. Litterære samtaler elevene i små grupper på ca. 4 deltakere. Elevene fikk støtte i form av rollekort og ark med spørsmål om teksten fra lærer.

3. Korte miniforelesninger som jeg holdt for klassen.

Tabellen under viser en oversikt over undervisningsøktene jeg gjennomførte med klassen. Hele planen ble gjennomført i norsktimene i løpet av en to ukers periode. Notebook-filen som jeg brukte på tavlen i miniforelesningene og spørsmålsarkene som gruppene fikk utdelt, ligger vedlagt i oppgaven (se vedlegg 3 og 4).

**Tabell 1. Undervisningsplan for arbeid med litterære samtaler vår 2022**

Første økt: Dobbeltime	Motivasjon, førlesingsaktivitet. Se på forside og baksidetekst. Høytlesing av kapittel 1-3. Første gruppesamtale med rollekort og støttespørsmål. Spørsmål med identifikasjonsspørsmål som dreier seg mest om hovedkarakteren i boken og overføringsspørsmål for å anspore til å tre ut av teksten.
Andre økt: Enkelttime	Miniforelesning: Tema: Fagspråk vi har i lært før til bruk ved samtaler om litteratur. Lage plakat med ordbank. Vise frem noe av det litterære språket til Svingen fra utdraget vi leste i forrige økt. Høytlesning kap. 4-5.
Tredje økt: Dobbeltime	Miniforelesning med utvidelse av ordbank. Vise flere utdrag fra Svingens litterære språk. Tema for utdragene: sammenligninger. Høytlesning kap. 6-7. Andre gruppesamtale med rollekort og støttespørsmål. Refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål.
Mellom tredje og fjerde økt:	Høytlesing fra resten av boken, fordelt på flere dager.
Fjerde økt: Dobbeltime	Miniforelesning med tema "Å lese med fordobling". Lese de siste kapitlene 11-14. Gruppesamtaler med rollekort og støttespørsmål. Refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Innlagt spørsmål om elevenes opplevelse av undervisningsopplegget – metakognisjon.

### 3.3.2.Utdypende beskrivelser og refleksjoner

Formålet med tredelingen mellom lesing, gruppesamtaler og miniforelesninger var å gi rom både til elevenes stemmer og perspektiver og samtidig legge til rette for at jeg kunne delta

med min lærerstemme. Her gjør jeg greie for de didaktiske og teoretiske refleksjonene som lå bak utformingen av undervisningen.

Jeg leste boken høyt for elevene. Alle nivåer av leseferdighet og lesevaner var representert i elevgruppen min, også elever som har dysleksi. Derfor valgte jeg gi alle elevene lik tilgang til teksten ved å lese boken høyt for dem. Høytlesning kan i større grad enn individuell lesing gi alle elevene lik mulighet til å få tilgang til teksten, og alle kan komme gjennom hele teksten. Da vil elevene ha et best mulig utgangspunkt for å kunne delta i samtaler om teksten i etterkant. Ved å lese fortellingen høyt, vil jeg også kunne levendegjøre teksten for elevene med stemmebruk og andre fortellergrep, noe som kunne gjøre teksten enda lettere tilgjengelig for dem.

I miniforelesningen satte jeg fokus på språklige kvaliteter ved teksten vi leste.

Forelesningene tok for seg tre tema ved lesing av skjønnlitterær tekster. I den første var fokuset på at vi har et fagspråk for å snakke om litteratur. I den andre var temaet forfatterens bruk av sammenligninger og humor som virkemidler i boken, og den siste handlet om hva det betyr å «lese med fordobling» (Seip Tønnessen, 2012, s.132). Hensikten med forelesningsøktene var å hjelpe elevene til å «tre ut» av fortellingen og se på teksten fra et mer distansert perspektiv. Ved å holde slike miniforelesninger kunne jeg fungere som «den kompetente andre» (Vygotsky, 2001) og veilede mine elevers forståelse for formålet med lesingen og bidra til en rikere leseropplevelse. Digitale filer som jeg benyttet i miniforelesningene er vedlagt oppgaven (se vedlegg 5).

Som jeg har gjort rede for i innledningskapittelet, valgte jeg at de litterære samtalene skulle foregå i grupper. Dette valget fant jeg støtte i hos Eriksen og Hennig som melder om gode erfaringer med at gruppestørrelser på tre til fire elever fungerer godt. Det er få nok til at alle kan få tid og anledning til å ytre seg, og samtidig mange nok til at ulike perspektiver kommer frem (Eriksen og Hennig, 2021). Mine elever var godt kjent med å arbeide sammen i grupper. De hadde særlig erfaring fra å diskutere i grupper i samfunnsfag, og elevene hadde tidligere uttrykt at de liker denne arbeidsmåten godt. Jeg vurderte deres erfaring som et godt utgangspunkt for å gå i gang med gruppesamtaler om litteratur.

Beslutningen min om ikke å delta i gruppesamtalene var en litteraturpedagogisk overveielse. Valget om å ikke delta hviler hovedsakelig på at jeg ville at elevene skulle kunne prate helt fritt, uten å tenke for mye på hvordan jeg ville oppfatte eller vurdere hva de sa. Jeg ville unngå at elevene var opptatt av å «si de rette tingene», og at min tilstedeværelse ville stenge for en autentisk samtale i gruppene. Min nære relasjon til elevene, som deres lærer gjennom syv år, spilte også en rolle for min vurdering her. Jeg kjenner elevene mine godt, men de kjenner også meg godt, og vet mye om min begeistring for litteratur. Jeg ville unngå at de

tilpasset ytringene sine i forhold til hva de trodde jeg ville sette pris på å høre. De var selvsagt klar over at jeg skulle høre gjennom lydopptakene i ettertid, men jeg tror likevel at mitt fravær under selve samtalen var en riktig avgjørelse i denne sammenhengen. Jeg kunne se til Eriksen og Hennig også her, hvor de bekrefter at elevene som deltok i deres forskningsarbeid faktisk rapporterer at de føler seg friere uten lærer (Hennig, 2021). Læreren som veileder i samtaler er en funksjon som Laila Aase trekker frem som viktig i artikkelen sin om litterære samtaler (Aase, 2005, s.117). Lærerenes rolle og tilstedeværelse i litterære samtaler et tema jeg kommer tilbake til i diskusjonskapittelet i oppgaven.

### 3.3.3. Stillasbygging til gruppesamtale

Målet var å legge til rette for at den litteraturfaglige samtalen mellom elevene forløp på en slik måte at elevene fikk tilstrekkelig hjelp til å gå i dialog med den litterære teksten og med hverandres opplevelse av den litterære teksten. Utfordringen jeg hadde var å balansere mellom hvor mye støtte og hjelp jeg skulle gi dem i form av ulike styrende elementer for samtaler, og samtidig åpne for den frie samtalen. Det er et sentralt poeng at litterære samtaler må bære preg av å være relativt frie i formen (Aase, 2005, s.109). Jeg måtte legge til rette for at det var rom for å utforske tanker og meninger uten at situasjonen oppleves for stilisert eller styrt. En slik åpen strukturform er et av kjennetegnene på litterære samtaler, slik jeg har gjort rede for i teorikapittelet. Jeg måtte altså finne en god balanse mellom på den ene siden å gi elevene støttestrukturer for blant annet å åpne teksten for dem, og anspore til tenking og refleksjon, og samtidig ikke stenge for den frie og utforskende samtalen.

Jeg valgte å ta noen grep for å hjelpe interaksjonen mellom elevene i gruppene, slik at fokuset kunne vies litteraturen og samtalen om boken. Målet var å få gruppesamtalene til å fungere godt på to nivåer: For det første skal elevene få uttrykke sin opplevelse og forståelse av teksten, og for det andre skal dette skje i samhandling med de andre i gruppen. De to nivåene er sentrale for problemstillingen for denne oppgaven og dreier seg om utvikling av fagspesifikke lesemetoder og dialogisk kompetanse. Målet var å få samtaler til å fungere både på et strukturelt nivå og på et faglig nivå.

Fordi dette for mine elever var en ny måte å bearbeide tekstopplevelser på, valgte jeg å bygge et tydelig rammeverk/støttestillas for gjennomføringen av samtaler. Stillasbygging (scaffolding) er hyppig beskrevet i læringsteori, og jeg finner også en referanse til stillasbygging for litterære samtaler hos Eriksen og Hennig. Stillasbygging i didaktiske sammenhenger dreier seg om å gi elevene tilstrekkelig støtte slik at de kan nå neste utviklingstrinn. (Eriksen og Hennig, 2021). Det å utnytte en utviklingszone er å bygge på det som elevene allerede kan, og så hjelpe dem videre mot å nå de ferdighetene som er «under

modning» (Dysthe, 1997, s. 60). Dysthe peker på at man kan bygge stillas på to måter. Det er vanligst, og kanskje mest hensiktsmessig, å hjelpe enkeltindividet videre i sin utvikling. Men man kan også hjelpe på gruppenivå, for eksempel ved å undervise i læringsstrategier for en hel klasse. Faren er selvfølgelig at man ikke treffer nivået til alle elevene. Mine stillas var ment for hele klassen. Differensieringen for hver enkelt elev lå i de åpne oppgavene og i potensialet som ligger i at gruppen til sammen kan mer enn den enkelte elev. Mitt stillas bestod for det første av en tydelig hjelp til å få selve gruppen til å fungere godt, jeg ville gi den «starthjelp» slik at de hadde noe å si i gruppene sine. Rollekort er faglig innrettet for å fungere som strukturerelement for litterære samtaler, og kunne gi elevene en «inngangsbillett» til samtalen.

Rollekortene skal hjelpe elevene til å komme i gang med praten og hjelpe dem til å holde seg til «saken» i samtalen. Kortene hjelper hver enkelt til å ha noe å si til gruppen, og gir hver enkelt elev en funksjon i samtalen, i form av en spesifikk oppgave å gjøre. I tillegg til å virke strukturerelement for den litterære samtalen, ønsker rollekortene også deltakerne i samtalen inn på det litterært faglige. Vi benyttet følgende roller: regissør, kobler, ordkunstner og opplyser. Regissørens oppgave er å styre samtalen og sørge for at alle deltakere slipper til. Opplyseren skal finne et avsnitt i teksten som skapte «bilder i hodet» og dele det med gruppen. Kobleren skal gjengi steder i teksten som får han eller hun til å kjenne igjen noe fra eget liv, eventuelt koble lesingen til andre tekster eller koble innholdet til sin kunnskap om verden. Ordkunstneren skal plukke ut ord i teksten som for eksempel er nye, merkelige eller interessante. De ulike rollene og rollebeskrivelsene er hentet fra Lesesenteret sin digitale ressursbank ([Rollekort | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](https://www.uis.no/rollekort)). Kortene gir samtalen en retning, de beskriver tydelig intensjonen med lesingen, og ifølge Eriksen og Hennig styrker de både motivasjon og forståelse. (Eriksen og Hennig, 2021). Å arbeide med rollekort var nytt for mine elever, og jeg håpet det ville virke motiverende og anspore til deltakelse i samtalen.

Jeg ville likevel utvide min stillasbygging utover rollekortene. Jeg ville støtte dem litt ekstra, og spore dem an til tanker og refleksjoner som dreide seg spesifikt om spørsmål som den aktuelle teksten vi leste reiste. I tillegg til rollekortene fikk elevene mine derfor også et ark med spørsmål til bruk i samtalen. Spørsmålene var delt inn i tre kategorier: Identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål (Seip Tønnessen, 2007 s.54). Spørsmålene var ment som støttespørsmål for å hjelpe elevene til å bygge forestillingsverdener og posisjonere seg på ulike nivå i teksten. En slik hjelp kan potensielt lede til en forståelse av hva det innebærer å tolke litterære tekster. Dette er spørsmål som er av en slik art at de kan hjelpe elevene til å se mønster og sammenhenger de trolig ikke ville sett om ikke læreren hadde stilt spørsmål som åpnet for slike refleksjoner. På denne måten



kan lærer bidra med sin faglige autoritet, uten å være til stede under selve samtalen. Lærer kan finne frem til de tomme plassene, og løfte frem tekstens vekstpunkter. Slik fungerer spørsmålene som stillas for å komme dypere inn i teksten (Spørsmålsarkene er vedlagt oppgaven, se vedlegg 3).

### 3.3.4 Forsøksrunder

I forkant av selve undervisningsopplegget rundt *Sangen om en brukket nese*, gjennomførte jeg to forsøksrunder med litterære samtaler. Formålet med forsøksrundene var todelt. Jeg ville gjøre elevene kjent med den nye arbeidsmåten i faget, og ikke minst hente frem igjen den kompetansen de hadde fra før om å samtale i grupper. I tillegg kunne jeg observere hvordan gruppene arbeidet, og notere meg hvilke elever som var aktivt med i samtalen. Aktive elever ville utgjøre det strategiske utvalget jeg trengte til min forskning.

Jeg gav altså elevene anledning til å “tørrtrene” på å ytre seg om sine leseropplevelser før jeg skulle i gang med lydopptakene. Slik fikk jeg anledning til å danne meg et inntrykk av hvordan samtalestarterne og rollekortene fungerte, og kunne foreta eventuelle justeringer fra første prøverunde til andre prøverunde. Jeg gjennomførte to prøverunder, hvor elevene fikk møte to korte tekster i to ulike sjangre. Slik kunne elevene erfare at litterære samtaler kan skje ved lesing av ulike typer tekster. Valget hadde også en praktisk begrunnelse: det var tidsbesparende.

Jeg valgte et utdrag fra romanen “Beatles” av Lars Saabye Christensen, og sangteksten “Tøff i pysjamas” av popgruppen De Lillos<sup>4</sup>. Tekstvalgene ble gjort ut fra en tanke om å presentere et tekstunivers som en 12-åring ville kunne kjenne seg igjen i, og samtidig kunne utforske ulike perspektiver knyttet til oppvekst og selvfølelse. Disse temaene ville elevene senere møte i teksten vi brukte i selve studien. Gjennomføringen av prøverundene gikk etter planen, og jeg kunne notere meg flere aktuelle navn på blokken for en eventuell studiedeltakelse. Støttefunksjonene jeg hadde gitt elevene syntes også å fungere fint, på direkte spørsmål svarte flere grupper at det fungerte godt. Jeg valgte derfor å ikke gjøre noen endringer på opplegget etter prøverundene.

### 3.3.5. Datainnsamling

Mine forskningsspørsmål dreier seg om å undersøke hva som skjer i gruppesamtalene. Da jeg ikke var til stede og kunne gjøre observasjonsnotater, ble min måte å få registrert

---

<sup>4</sup> Jeg har ikke inkludert disse tekstene eller spørsmålene i oppgaven som vedlegg, fordi det var en prøverunde som jeg holder utenfor forskningsprosjektet.

hvordan samtalene forløp å ta lydopptak av dem. Lydopptak ville gi meg som forsker mulighet til å få med meg alt som ble sagt i samtalene, og ved å transkribere samtalene og fremstille dem i tekstformat, ville observasjonene kunne fungere som et objekt for analyse og tolkning i etterkant. Hennig poengterer også dette i artikkelen «Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer» hvordan lydopptak har den åpenbare fordelen at læreren kan høre gjennom alle samtalene i ettertid og analysere dem. (Hennig, 2019)

### 3.3.6. Samtykke og utvalg

Jeg hadde vært lærer for denne elevgruppen helt siden de startet i første klasse. Jeg var klar over at dette satte meg i en potensielt utfordrende posisjon med tanke på forskning. Jeg måtte forholde meg svært aktivt til at elevene og jeg hadde en tett relasjon, og ta de hensyn som dette krevde av avklaringer og tydelig kommunikasjon, både med elevene selv, og med foreldrene som skulle godkjenne forespørselen om deltakelse. Elevene fikk først muntlig informasjon om hva det ville innebære å være deltaker i forskningsprosjektet. Jeg forklarte inngående om min situasjon som både lærer og student, og hva det ville innebære for dem å delta i studien. Jeg poengterte veldig sterkt at det var helt frivillig å være med, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke, også etter at vi hadde begynt.

For å imøtekomme foreldrenes behov for informasjon, samt å tydeliggjøre min rolle som forsker i dette tilfellet, utarbeidet jeg et samtykkeskjema hvor jeg gav grundig informasjon om mitt masterstudium og formålet med datainnsamlingen, og forklarte utfyllende om elevenes rettigheter ved forskningsdeltakelse. Jeg la i dette skrivet stor vekt på et tydelig og alderstilpasset språk, slik at informasjonen skulle være lett tilgjengelig for alle lesere, og at elevene selv ville være i stand til å ta et informert valg.

Studien er meldt inn til RETTE: Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter. RETTE har også kontroll over prosjekter knyttet til læringsanalyseformål. Universitetet i Bergen koordinerer prosjektet inn mot NDS, Norsk Senter for Forskningsdata (URL, NESH) (se prosjektstatus, vedlegg 2).

For å skaffe meg et utvalg elever jeg kunne forske på, inviterte jeg inviterte samtlige elever på 7.trinn til å delta i forskningsprosjektet. Jeg trengte til sammen 8 positive svar, da jeg ville observere og ta opp samtalene til to grupper. Jeg fikk positivt svar av til sammen 15 stykker, og kunne da velge elever som jeg trodde ville være gode forskningsdeltakere.

Utvalgsriteriene jeg valgte elever ut fra, var elever som jeg forventet ville være aktive og trygge i opptakssituasjonen. Jeg trengte aktive elever som faktisk sa noe på opptakene for i

det hele tatt å kunne samle inn datamateriale til analyse. Jeg endte opp med et utvalg på 8 elever, pluss en “vara” i tilfelle sykdom eller fravær. Dette var elever som jeg hadde erfart i prøverunden deltok på en aktiv måte i samtalen.

Jeg samlet de 8 deltakerne til et eget møte med meg før vi gikk i gang med undervisningsopplegget som skulle bli min studie. Jeg ville snakke med dem en ekstra gang for å forsikre meg om at de var godt nok informert til sitt samtykke, og for å poengtere at de kunne trekke seg hvis de ikke ville være med likevel. Så spurte jeg dem om hvordan de tenkte den beste fordelingen ville være, det var 4 jenter og 4 gutter som var plukket ut. De var klare på at de ville føle seg tryggest i jente- og guttegrupper, så da avtalte vi det.<sup>5</sup> Jeg demonstrerte hvordan den digitale stemmeopptakeren jeg skulle bruke til å ta opp samtalen med fungerte, slik at de skulle bli trygge på den. Elevene uttrykte ingen bekymring over at jeg skulle ta opp samtalen (se vedlegg 3).

### 3.3.7.Gjennomføring av lydopptakene

De to gruppene som skulle være deltakere i min studie, fikk egne grupperom til samtalen sine. Samtalene ble registrert på en Olympus Digital Voice Recorder på størrelse med en fjernkontroll. Den la jeg på bordet i midten av deltakerne, og aktiverte opptaksfunksjonen. Jeg gjorde en kort test for å være sikker på at alt virket, for å trygge både elevene og meg selv på at teknikken fungerte. Så satte jeg i gang opptaket, ønsket gruppen lykke til, og gikk ut av rommet. Dette gjentok jeg for den andre gruppen, og så lot jeg dem være i fred. Jeg hadde anskaffet to helt like opptakere, slik at samtalen jeg tok opp kunne foregå parallelt. Da de andre gruppene i klasserommet begynte å bli ferdige, gikk jeg tilbake til “forskningsgruppene” og stoppet opptakene etter hvert som de sa seg ferdige. Det hele gikk etter planen, og elevene bekreftet at det hadde gått fint (se vedlegg 8: transkripsjoner).

Denne prosedyren gjentok jeg tre ganger, ettersom gruppene gjennomførte tre samtaler om boken. Etter endt prosjekt hadde jeg da lagret seks lydfiler, hver seg på ca. 20 minutter. Ved transkribering, erstattet jeg deltakernes navn med fiktive navn for å anonymisere deltakerne i studien. De navnene som fremkommer i analysen, og i teksteksempler fra samtalen, er altså ikke deltakernes rette navn.

---

<sup>5</sup> Inndelingen i jente – og guttegrupper er basert helt og fullt på å imøtekomme elevenes ønsker. Jeg analyserer gruppene som helhet, uten å legge noe i om det er jenter eller gutter som leser.

### 3.4. Gjennomføringen av undervisningsforløpet om “Sangen om en brukket nese”

I denne delen gir jeg en fylldig beskrivelse av de tre første undervisningsøktene i forbindelse med forskningsprosjektet. De tre øktene er representative for hvordan undervisningen foregikk gjennom hele prosjektet, og viser hvordan de tre ulike undervisningssituasjonene høytlesning, samtaler i grupper og miniforelesninger forløp.

I den første undervisningsøkten (se tabell 1) viste jeg som førlesningsaktivitet et bilde av bokens omslag på smarttavlen (se vedlegg 5). Vi gjorde en kjent øvelse for elevene: vi vurderte i fellesskap bokens tittel og illustrasjon slik at elevene kunne gjøre seg opp en mening om hva de trodde boken ville handle om, og vurderte om omslaget virket på en slik måte at de hadde lyst til å begynne å lese. Elevene gav uttrykk for at de syns boken så kjedelig og gammeldags ut, og flere trodde det kom til å handle om en gutt som slår seg. De hadde ikke noe særlig tro på at denne boken ville være gøy (se loggnotater vedlegg 3).

Etter førlesningsaktiviteten gikk jeg i gang med å lese for dem. Det gikk ikke mange minuttene før stillheten i klasserommet etablerte seg. Elevene lyttet aktivt og var svært utholdende. Vi leste mye lenger enn vi vanligvis gjør ved høytlesning. Jeg oppfattet at de ble “sugd inn i fortellingen” fra første side, og et par elever sa også på vei ut til friminuttet at boken faktisk virket litt gøyere enn de hadde forestilt seg på forhånd.

Etter friminuttet skulle vi i gang med den første gruppesamtalen (vedlegg 3). Før de gikk i gruppene, skulle alle tegne eller tenkeskrive<sup>6</sup> sine umiddelbare tanker fra det de hadde hørt. Intensjonen med denne oppgaven var å gi dem anledning til å tenke litt selv, før innspillene fra gruppe medlemmene endret på forestillingsverdenen deres (Langer, 2011). Å registrere den første umiddelbare responsen kunne hjelpe dem inn i samtalen når de kom i gruppene sine, de ville ha noe å bidra med i samtalsens innledende fase. Dette ville også kunne bidra til å gjøre dem mer bevisst på at man møter en tekst på ulik måte. Å utveksle perspektiver på denne måten kan bidra til utviklingen av multiperspektivisme. Ingen oppfatter en tekst likt. I en samtalegruppe vil det derfor finnes mange forskjellige perspektiver på en tekst, og det er dette som er fundamentet for litterære samtaler (Eriksen & Hennig, 2021, s. 31).

Forskningsdeltakerne gjør rede for tenkeloggene sine på lydopptaket, der forteller de selv hva tegningene forestiller og forklarer sin første respons på teksten til gruppen (se vedlegg 8: transkripsjoner). Elevene fordelte roller og rollekort selv, og ble enige om hvem som skulle gjøre de ulike oppgavene som rollekortene gav instruksjoner om. Etterpå fikk instruktøren utdelt

---

<sup>6</sup> Tenkeskriving var de kjent med fra før

et arket med støttespørsmål, og så overlot jeg gruppene til seg selv og lot dem samtale i fred. De to gruppene som skulle være forskningsdeltakere fikk sitte på egne grupperom.

I den andre undervisningsøkten holdt jeg en miniforelesning for klassen. Målet med økten var å øve elevene opp til å ha et distansert blikk på teksten, å kunne tre ut av fiksjonen og betrakte språket forfatteren bruker (Seip Tønnessen, 2012). Forelesningen tok for seg hvordan vi kunne stoppe opp og tenke over forfatterens formuleringer og bilder. Jeg hadde plukket ut noen sitater fra teksten som jeg brukte for å løfte frem litterære kvaliteter ved Svingens språk. Jeg stilte spørsmål som: Hvordan bruker forfatteren språket når han skriver? Hva gjør det med vår opplevelse når vi leser? Jeg viste noen korte tekstutdrag fra de kapitlene vi hadde lest i første økt. Jeg ville anspore elevene til å oppdage metaforene og reflektere over tekstens språklige univers. Her er et par eksempler på utdrag som jeg presenterte for elevene:

“Det fine med livet er at man aldri vet hva som skjer. Litt som om hver dag er en presang. Pakk opp og se hva som skjer” (Svingen, 2012, s.12).

Jeg viste dem også:

“Det eneste jeg ikke liker så godt ved henne, er at hun bruker navnet mitt ofte. Bart ligger liksom som en firkantet stein i munnen hennes. Bob eller Ronaldo hadde fungert bedre” (Svingen, 2012, s.15) (se vedlegg 5).

Disse sitatene ble gjenstand for klassesamtaler hvor noen elever delte at de nå la merke til, og tenkte over noe de ikke hadde tenkt på da de hørte på fortellingen. I miniforelesningene laget vi også en ordbank på en plakate. Jeg oppfordret elevene til å komme med ord og begreper som de forbandt med det å lese litteratur, slik at vi kunne løfte frem noe av fagspråket de kunne. Det kom frem ord som blant annet: *kobling*, *sjanger*, *å lese mellom linjene*, og *sammenligning*. Plakaten lot jeg henge synlig i klasserommet gjennom prosjektet. Kanskje plakaten ville fungere som påminner om å bruke fagspråk i samtalene i gruppene? Sånn sett fungerte plakaten også som et stillas. Det ble til sammen fem økter med høytlesing, tre gruppesamtaler og tre miniforelesninger. Hver gang det var gruppesamtaler, gikk elevene som skulle være forskningsdeltakere inn på egne grupperom og jeg tok opp samtalene.

Som sekundærkilde i mitt datamateriale har jeg min egen loggføring fra før og under arbeid med første “runde” undervisning (se vedlegg 3). Loggen bekrefter at jeg opplevde underveis at gjennomføringen gikk slik jeg hadde sett for meg, og at det ikke oppsto noe uforutsett eller problematisk underveis. Jeg førte imidlertid ikke logg for de resterende rundene, og dette betrakter jeg som en svakhet ved min studie. En mer fullstendig logg ville bedret

refleksiviteten ved min forskning. Gjennomføringen av forskningen gikk samtidig som min ordinære arbeidshverdag, og andre presserende oppgaver måtte prioriteres i en travel skolehverdag. Imidlertid betrakter jeg lydopptakene som min primære og definitivt viktigste kilde til data for mitt analysearbeid. Min noe manglende loggføring har ikke hatt betydningsfull innvirkning på dette materialet.

### 3.5. Studiens begrensninger

Jeg skulle ideelt sett hatt flere kilder å støtte min forskningsanalyse på i dette prosjektet.. Jeg valgte bort elevperspektivet, og valgte å se på hva elevene faktisk sa i samtalene, og på den måten ha en sterk primærkilde. Jeg valgte derfor å avgrense datainnsamlingen til å gjelde lydopptak av elevgruppenes samtaler, det er hva jeg trenger for å imøtekomme problemformuleringen og forskningsspørsmålene jeg arbeider med. Jeg kunne ha inkludert for eksempel intervju med elevene i etterkant av de litterære samtalene for å kartlegge elevenes egen opplevelse og vurdering av undervisningsmetoden. Dette tenkte jeg over underveis i prosjektet, og fikk inkludert tre spørsmål på det siste spørsmålsarket som spurte etter elevperspektivet (se vedlegg 4). Jeg har tatt med dette i analysen av datamaterialet for i forbindelse med vurdering av metakognisjon og som en kilde til å få tak i elevperspektivet. I et trianguleringsperspektiv blir denne studien å betrakte som utfyllende til eksisterende forskning, og må leses i et slikt perspektiv.

### 3.6. Ethiske betraktninger

Min nære relasjon til elevene ligger som en klar premiss for min forskningsstudie. Jeg benytter mitt kjennskap til elevenes faglige ståsted for å skreddersy et undervisningsforløp som skal kunne løfte dem inn i videre utvikling. Det er imidlertid også mulig at det tette båndet jeg har til situasjonen gjør at det oppstår "blindsoner" som jeg ikke ser selv, men som har hatt betydning for resultatet. Slike blindsoner kan være mine egne fordommer og ønsker, at jeg leser noe inn i situasjonen av vane eller forventning, og ikke betrakter situasjonen objektivt nok. Jeg kan bli «fanget inn» av det virkelighetsbildet jeg undersøker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Det dreier seg om å balansere min nærhet som lærer med en distanse som forsker. Jeg imøtekommer en slik mulig innvending med en detaljert og "tykk" fortelling om forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen. Jeg har ønsket å synliggjøre de valg og vurderinger som ligger til grunn for de data som jeg behandler i analysen i kommende kapittel. Aksjonsforskning vil alltid ha et element av lærers forutinntatthet og situasjonskunnskap, det er ikke mulig å skille hundre prosent mellom lærer og forsker. Slik jeg ser det er det heller ikke ønskelig. Grunnen til det er at kvalitativ forskning

fra skolehverdagen viser en autentisk situasjon fra et spesifikt miljø som kan potensielt gjelde for andre liknende situasjoner og miljø når forskningsarbeidet er fremstilt med høy grad av transparens og refleksivitet.

### 3.7. Pålitelighet og troverdighet

Å måle kvalitet i kvalitativ forskning betyr å forholde seg til at det er snakk om kunnskap som nås gjennom fortolkning av både forskningssituasjonen og av forskningsdata. Det blir derfor avgjørende å gjøre sin forskning så tilgjengelig som mulig. Under arbeidet med å utforme problemstillingen for denne oppgaven kan det finnes slagsider i mine valg av teorier, på samme måte som det kan være at jeg oppfatter resultatene til egne elever som mer positive enn en annen forsker ville ha kommet frem til. Dette er en dimensjon ved kvalitativ forskning og aksjonsforskning som jeg imøtegår med god redegjørelse for hvordan jeg har arbeidet for å komme frem til de konklusjonene jeg sitter igjen med til slutt. I kvalitativ forskning er det viktig at de som skal lese forskningen kan se for seg situasjonen godt nok til å kunne være i stand til å iscenesette en liknende situasjon for å muliggjøre liknende erfaringer i en annen setting. Jeg har inkludert alle informasjonsskriv og alt av undervisningsmaterieell som jeg brukte under studien som vedlegg, for å gjøre den så transparent som mulig innenfor personvern hensyn.

Gjennomføringen av dette opplegget gikk i stor grad slik jeg hadde planlagt. Til tross for at mange av elevene i førlesingsfasen gav uttrykk for at bokens omslag ikke gav dem stor lyst til å lese boken, så opplevde jeg at de lyttet med stor iver helt fra første side. Det var tydelig at historien fenget dem, de lyttet veldig oppmerksomt og viste stor utholdenhet med tanke på å lytte oppmerksomt over lang tid. Grppesamtalene forløp også som planlagt. Jeg registrerte høy aktivitet hos mange av gruppene, også de som ikke var med som forskningsdeltakere.

Det som kunne styrket denne studien var hvis jeg hadde kunnet øke opp antallet gruppesamtaler jeg tok opptak av. Da kunne jeg også studert hvordan elever som ikke er så aktive og motiverte ville respondert på en slik samtalerunde. Da ville mitt utgangspunkt for å trekke konklusjoner vært bredere. Jeg valgte mine deltakere blant elever som hadde lyst, og som viste stor motivasjon for oppgaven. Utfallet av analysen kunne ha blitt annerledes hvis jeg hadde hatt tilgang på flere elever, og ressurser til å inkludere flere elever i studien.

I ettertid ser jeg at det kunne ha vært en fordel å bruke mer tid på å lytte til elevenes samtaler underveis, for virkelig å kunne skreddersy spørsmålene på støttearkene til hva som kom frem underveis i samtalene. Slik jeg gjorde det, var alt bestemt på forhånd.

De praktiske sidene ved forskningen lot seg greit løse, i og med at jeg skulle forske på egen arbeidsplass, i kjente omgivelser. De største utfordringene ved mitt forskningsprosjekt er knyttet til min dobbeltrolle som både lærer og forsker og de etiske implikasjonene et slikt prosjekt fører med seg. All forskning på barn har strenge etiske krav, og min nære relasjon til forskningsdeltakerne fordret en aktiv holdning fra min side om å reflektere grundig over min rolle i prosjektet. Jeg har gjort valg underveis for å beskytte ekstra sårbare barn, og jeg har anonymisert studien i nødvendig grad for å beskytte alle impliserte på en god måte.

Det er lydopptakene av elevenes samtaler som utgjør hovedinnholdet i mitt materiale. Det er derfor transkripsjoner av elevenes samtaler jeg analyserer. Jeg forholder meg også til egne forskningsnotater, men har ikke gjort disse gjenstand for analyse. De fungerer likevel som en støtte for meg når jeg skal forsøke å rekapitulere og vurdere hele forskningssituasjonen. Jeg utarbeidet tre spørsmålsark som støtte til elevenes samtaler, men også digitalt undervisningsmaterieell i form av "tavler" til bruk i miniforelesningene (en Notebook-fil med oversikt over hva elevene så på tavlen under forelesningene). Spørsmålene og tavlene gir tilleggsinformasjon til lesere av oppgaven slik at det vil være mulig å se for seg hvordan undervisningen foregikk. Kopier av spørsmålsarkene gruppene fikk, samt en papirversjon av de digitale tavlene, er inkludert som vedlegg i oppgaven.

### 3.7.1 Observasjoner av lydopptakene som ligger til grunn for transkripsjonene

Jeg har skrevet ned observasjoner jeg gjorde under transkriberingen av lydopptakene. Opptakene er av god kvalitet og jeg kan høre deltakerne godt og klart. Jeg registrerer at det er godt humør i gruppene, og at elevene alle tar ordet etter tur. De virker ikke brydd over båndopptakeren som ligger på bordet, og jeg har inntrykk av at de snakker uanstrengt sammen. Det var litt utfordrende noen ganger å høre hva den enkelte sa, fordi elevene av og til snakket samtidig og dels avbrøt de hverandre. I transkriberingen kunne jeg imidlertid dra nytte av å kjenne deltakerne godt, jeg kunne kjenne igjen både stemmene og måten de formulerer seg på. Jeg løste utfordringen med at de noen ganger snakket i munnen på hverandre slik at jeg skrev det ned som om de tok hver sin tur. Det betyr at dette ikke kommer så godt frem i transkripsjonene. Jeg gjorde det likevel slik fordi jeg oppfatter at de ikke lar seg nevneverdig merke av at det er slik. Mitt kjennskap til de aktuelle elevene og deres forhold til hverandre gjør at jeg ikke vurderer avbrytelsene og snakking i munnen på hverandre som tegn på noe annet enn iver og engasjement. Derfor har jeg ikke gjort et poeng av å markere dette i transkripsjonsteksten.



## 4.Svingens roman *Sangen om en brukket nese*

### 4.1.Didaktiske refleksjoner ved valg av tekst til undervisningen

Jeg presenterer her en lesning av romanen vi leste i forskningsprosjektet, Arne Svingens *Sangen om en brukket nese* (Svingen, 2012). Det er et viktig analysearbeid for norsklæreren å finne frem til tekster med god litterær kvalitet til bruk i undervisningen. Analysen må gjøres med tanke på at teksten skal brukes som et læremiddel. Læreren må vurdere hvordan hun tenker at elevene vil oppleve teksten som relevant. I tillegg er også målet å utvide elevenes horisont. Det er imidlertid viktig at læreren samtidig har elevgruppen sin i tankene når tekster skal velges ut. Kunnskap om hva elevene har lest tidligere, og hvordan de har arbeidet med lesing av litteratur er viktig for å kunne velge en passende tekst. Læreren må ha både en god forståelse av teksten som benyttes, kjennskap til elevgruppen som skal bruke teksten som læremiddel, og hvilken type undervisning som kan føre frem mot læringsmålene (Drangeid, 2014 s.11). I min analyse av Arne Svingens ungdomsroman *Sangen om en brukket nese* konsentrerer jeg meg om å si noe om de kvalitetene ved romanen som jeg mener gjør den egnet for bruk i litteraturundervisningen i min klasse. Jeg vurderer bokens språk og form, samt skisserer hvilken tematikk den omhandler, og peker dermed kvaliteter ved teksten som jeg mener gjør teksten egnet for min elevgruppe å utforske.

### 4.2. Resepsjon

*Sangen om en brukket nese* fikk en svært god mottakelse blant litteraturkritikere i pressen da den ble utgitt i 2012. Resepsjonen gir en tydelig pekepinn på at boken kan slå an hos mine elever som aldersmessig er i målgruppen for utgivelsen. Marie L. Kleve skrev for eksempel i *Dagbladet* at: "*Sangen om en brukket nese* er en usedvanlig spennende og morsom fortelling om et usedvanlig trist tenåringsliv. Vi er knapt i februar, men kanskje har jeg allerede lest en av årets beste norske barnebøker" (*Dagbladet*, 6.2.2012). Denne karakteristikken er typisk for reaksjonene i pressen. Boken fikk da også flere priser og prisenominasjoner, blant annet fikk den Kulturdepartementets litteraturpris i 2012. Romanen er solgt til 15 land, og fikk for eksempel prisen for beste oversatte bok i USA ([arnesvingen.com](http://arnesvingen.com)).

### 4.3. Handlingsreferat

Leseren blir presentert for tilværelsen til 13 år gamle Bart. Bart har sine utfordringer i livet: på skolen har han ingen venner, på boksetreningen tør han ikke slå, han mangler en far,

mor er alkoholisert og den lille familien lever på sosialstønad i en ettroms kommunal leilighet. Gjennom 14 kapitler følger vi Bart gjennom noen uker på våren. Bart strever med gjenkjennelige og alderstypiske utfordringer som vennskap og forelskelse, og en lammende nervøsitet for å syngte foran andre mennesker. Klassen skal ha sommeravslutning, og elevene skal bidra med innslag. Bart, som synger opera når han er helt alene, blir overtalt av sin klassevenninne Ada til å skulle syngte på avslutningen. Leseren følger Bart når han skal prøve å takle angsten for å opptre på scenen, og får samtidig innblikk i hva han ellers strever med i livet sitt. Litt etter litt utover i boken avdekkes det for leseren at Bart ikke har det helt samme livet på hjemmebane som klassekameratene sine. “Jeg trekker pusten og går hjemover. Noen ganger må jeg nemlig trekke pusten før jeg går hjem også.” (Svingen, 2012, s.23).

Det er ganske vanskelig å være Bart. Omsorgssvikten han opplever fra mor, lengselen etter en far og en streben etter å være den sønnen han tror mor vil ha, er alvorlige problemstillinger å hansktes med for en 13 åring. Leseren får et ufiltrert innblikk i en barndom i sosial nød. Bart forsøker å finne sin far, han må passe på sin mor, og han forsøker å passe inn på skolen. Vanskelighetene toppt seg når klassekameratene kommer på besøk for å sjekke om ryktet om sosialbolig og overvektig mor stemmer. Vendepunktet i fortellingen kommer med mors nær-døden innleggelse på sykehus. Fremtidshåpet for en lettere tilværelse, kommer til slutt: Bart klarer å syngte på skoleavslutningen, gode vennskap både med Ada og den narkomane naboen Geir etableres, og moren lover bot og bedring.

#### 4.4. Teksttype og sjanger

Som sjanger er faller denne boken inn under kategorien realistisk fortelling. Jeg finner grunnlag for en slik kategorisering hos Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland i boken *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar*. De skriver at “realistisk fiksjonslitteratur framstiller ei verd som liknar på den verda vi kjenner, med mennesketypar og problemstillingar som vi aksepterer som sannsynlege i det miljøet som er skildra.” (Birkeland et al, 2019 s.81). Inndelingen i kapitler er karakteristiske trekk for en episodisk hverdagsfortelling (Birkeland et al, 2019, s. 82), men jeg velger å se teksten mer som en barneroman. Barneromanen har tradisjonelt sett blitt sett på som “formel-litteratur”, som en enkel formelpreget fortelling hvor spenningen er knyttet til handlingsforløpet. *Sangen om en brukket nese* skiller seg fra formel-litteraturen og er et eksempel på en barneroman hvor spenningen er mer knyttet til den indre handlingen, til følelser, tanker og refleksjoner som hovedpersonen gjør seg i vanskelige situasjoner (Birkeland et al, 2019, s.85). Birkeland et al setter Svingens barneroman inn i litteraturtradisjonen som en bok som forvalter barndomsforestillingen om det kompetente barnet (Birkeland et al, 2019, s.205). De legger til

at fortellingen samtidig har et skarpt blikk for barnets sårbare sider. Boken reflekterer på den måten et sammensett barndomsbilde, som tematiserer voksnes hjelpeløshet og manglende autoritet.

En slik barndomskonstruksjon som det er snakk om i denne boken, tar mine elever med inn i et mer komplekst univers enn de har vært vant til å møte. Drangeid spør om skolen kanskje i for liten grad har vært oppmerksom på at det fremmede også kan være motiverende, enten fremmedheten er språklig, historisk eller kulturell (Drangeid, 2014, s34). I denne sammenhengen er det en blanding av kjent og nytt kulturelt landskap for mine elever å orientere seg i. Valget om å lese en lang tekst henger sammen med elevenes kjennskap til den mer formelpregede barnelitteraturen. Formatet er kjent for de fleste av elevene, fra både leseprosjekter på skolen, lekselesing og lesing på fritiden. Jeg ville gi dem anledning til å møte en tekst med mye kjent, for å sette dem i posisjon til å ta imot det nye og ukjente (Drangeid, 2014, s.34).

Ved valget av denne romanen er det interessant å reflektere over Appleyards helt og heltinne som litterær arketyper for barn i 8-12 års alderen (Appleyard, 1991, s.59). Vitsen med å lese fortellinger for barn i denne alderen, er å kunne identifisere seg med figurene i fortellingene som løser problemer i en vanskelig verden (Birkeland et al, 2019, s. 85). Svingens hovedkarakter Bart er en anti-helt som en ung leser nok lett kan identifisere seg med og heie på, til tross for at hans livsbetingelser er mer utfordrende enn leseren egne. *Sangen om en brukket nese byr* på intertekstuelle assosiasjoner til andre kjente tekster hvor humor brukes i tematiseringen av alvorlige problem. Ole Lund Kirkegaards Gummi- Tarzan (Kirkegaard, 1975) er et kjent eksempel på bruk av humor og alvor side om side. Gummi-Tarzan er da også en bok som elevgruppene i forskningsprosjektet er kjent med fra litteraturundervisningen på småtrinnet.

Skolen jeg jobber ved er en ren barneskole, og er en trinnorganisert skole. Som vanlig er ved barneskoler, var jeg lærer for elevene på 7.trinn i flere andre fag også, ikke bare i norsk. Jeg hadde på det aktuelle tidspunktet vært lærer ved denne skolen i 13 år, og kjente godt både oppvekstmiljøet rundt skolen, samt "skolekulturen" ved egen arbeidsplass. Majoriteten av barna i nærområdet vokser opp under gode vilkår. Bydelen vår har noen områder med levekårsutfordringer, men det gjelder ikke for vår skolekrets. Betrachninger rundt disse forholdene spilte en rolle for meg ved valget av teksten i undervisningsopplegget.

## 4.5. En lesning av Arne Svingens Sungen om en brukket nese

### 4.5.1. Paratekstens frampek

Bokens forside viser en tegning av en gutt i en blodig brytertrøye og med plaster på nesen. Rundt ham ser vi gardiner drapert som et scenetepp. I bakgrunnen kan vi se konturene av et bad med en vask og toalettsaker. Fargebruken på illustrasjonstegningen er gjort i bruntoner, noe som gir hele bildet et litt trist og fattigslig preg. Derimot er bokstavene som angir romanens tittel fargerike og forseggjorte og gir leseren assosiasjoner til sirkus og fest. Bokstavene står ut som en sterk kontrast både i stil og farger til resten av forsiden. Kontrasten mellom illustrasjonen og tittelbokstavene gir en pekepinn på en tekst som er bygget på kontraster og motsetningspar. I baksideteksten følges dette opp da dets i mer eksplisitte vendinger fremheves at fortellingen tar for seg motsetninger. Det står for eksempel at "Sungen om en brukket nese handler om å slå - og ikke slå. Og den handler om å synge uten at noen hører det" (Svingen, 2012). Gjennom både handlingen og gjennom hovedpersonens indre dialog brukes motsetningspar som fortellerteknisk grep. Eksempler fra motsetningspar i teksten er for eksempel rik og fattig, populær og upopulær og modig og feig. Hovedkarakteren Bart kommer til kort i de fleste motsetningsparene teksten løfter frem.

### 4.5.2 Verbaltekstens språk og struktur

Verbalteksten er delt inn i 14 kapitler og boken har ingen illustrasjoner. Kapitlene er navngitt "Mitt første kapittel" og så videre til og med kapittel 13. Kapittel fjorten heter "Mitt siste kapittel – slapp av jeg dør ikke". Inndelingen i kapitler er en kjent strukturform for barn, og fortellergrepet "mitt kapittel" forsterker at fortelleren henvender seg direkte til en leser. Dette grepet forsterkes i det siste kapittelet, da jeg-fortelleren henvender seg veldig direkte til leseren. Grepet skaper en nærhet og kan være med på å støtte leseren til å engasjere seg i lesingen, og leve seg inn i det som fortelles. Fortellingen er skildret gjennom jeg-fortelleren Bart. Teksten veksler mellom tankestrøm, handlingsreferat og dialog mellom karakterene. Alt er formidlet fra et førstepersonsperspektiv, det er Bart selv som gjengir tanker og hendelser. Boken starter in-medias-res og fortsetter som en nåtidsskildring. "Det gjør ingenting. Sånt skjer. Jeg ligger på gulvet. For noen sekunder siden sto jeg på egne bein. Verden var i vater, og jeg følte at det gikk bedre enn på lenge. Noen slag kommer alltid som et sjokk." (Svingen, 2012, s.5) Leseren får dermed en følelse av å være tett på situasjonene som skildres, og med åpen tilgang til hovedpersonens indre liv.

Språket i romanen er preget av korte setninger, med mange innslag av direkte tale. Dette gir teksten et muntlig preg. Ordvalget faller inn under det jeg vil kalle et forventet vokabular for barn i 12-13 års alder. Svingen bruker metaforer på en slik måte at unge lesere kan få øye på dem. Som på side 67 når samtalen går trått, så kommer metaforen først, etterfulgt av en forklaring like etter: "Samtalen går på krykker, men det er i hvert fall ikke stille hele tiden" (Svingen, 2012). For en ung leser kan en tenke seg at grepene som er gjort greie for her, vil kunne fungere som stillas for å få tilgang til teksten. Språk og struktur er tilpasset den implisitte leserens erfaringsbakgrunn og lesererfaring. Virkningen vil da være at sjansen for å holde på leserens interesse er til stede fordi tekstens form ikke gir motstand i så stor grad at man som leser mister interessen.

### 4.5.3. Tematikk

I romanen kan man finne flere tema å utforske sammen med elever. Gjenkjennelige tema for barneleseren er for eksempel hvordan Bart og Ada utforsker vennskap og forelskelse. Et annet gjenkjennelig tema for skolebarn er hvordan romankarakteren reflekterer over det sosiale hierarkiet i en klasse, når han plasserer seg selv over medeleven Bertram i gruppen. Barts tanker gir en mulig inngang for leseren til å reflektere over mobbing og utenforskap. "Lenger inne mellom linjene" stiller romanen mer alvorlige tema til skue: Sosialt utenforskap, rusproblematikk og omsorgssvikt er den dystre virkelighet for romanens hovedkarakter. Leseren får innblikk i hvordan en ung gutts liv er helt annerledes enn for barn flest.

### 4.5.4. Lesing som fremmederfaring

I metodekapittelet gjør jeg greie for Drangeids begrep lesing som fremmederfaring (Drangeid, 2014, kap.3). Drangeid peker på hvordan elevene kan oppleve noe gjennom litteraturen som er nytt for dem, og som gjør at de kan øke sin kunnskap og forståelse av verden rundt. "Skolen skal lære elevene å se utover egen hverdag" (Drangeid, 2014, s.11). I sin argumentasjon for hva en lærer må tenke gjennom ved valg av litteratur til undervisning, peker Drangeid på hvordan litterær lesing i skolen ikke bare bør bekrefte og forsterke elevenes egen livsverden, men gi innsyn i andres erfaringer og åpne for andre følelser og tankemåter. Med metaforene "speilet" og "vinduet" stiller Drangeid spørsmålet om ikke man i skolen heller skal tenke litt mer over hvordan litteratur kan fungere som et vindu til verden fremfor å speile kjente miljø og perspektiver. Det er rom for å utforske både speil-perspektiver og vindu-mot-verden perspektiver ved å lese denne romanen. Temaene vennskap, forelskelse, utenforskap og mobbing er mer kjent tematikk som barn og unge vil kunne speile seg i, mens tematikken rundt omsorgssvikt og rusrelaterte livsutfordringer sannsynligvis representerer nye perspektiver og lesererfaringer for mange

mellomtrinnselver i norsk skole. Som realistisk barneroman kan fortellingen fungere som både speil og trøst for de som strever med lignende i eget liv, og vekke empati og tilby innsikt for elever som ikke selv kjenner seg igjen i hovedpersonens kamp for tilværelsen (Birkeland et al, s.85). *Sangen om en brukket nese* er nettopp en slik tekst. Tematisk konstrueres en bro fra mer kjente tema som vennskap og forelskelse til nye tema som sosial nød og omsorgssvikt.

#### 4.5.5. Om humor som grep

Et tydelig trekk ved Svingens tekst er bruken av humor. Det ligger en humoristisk vinkling i hovedpersonen Barts måte å fortolke verden på. Et karakteristisk trekk ved hovedpersonens indre dialog er hans positive innstilling til de ulike utfordringene livet byr på. Dette gjør at fortellingen overhodet ikke fremstår som så tragisk som omstendighetene skulle tilsi. Tvert om fungerer Barts underfundige skråblikk på tilværelsen som en form for "comic relief" i alt alvor. Humoren kommer til syne ved at refleksjoner og tanker hos Bart har et overraskende element. Det kan være et uventet ordvalg eller en uvanlig assosiasjon, eller det kan være en overraskende sammensetting av kjente situasjoner og fenomener. Et eksempel på dette møter leseren da Bart avslører for Ada at han liker operasang, en preferanse som er uvanlig for gutter flest i hans alder. "Jeg liker sånne stemmer som får glass til å knuse og fyller øregangene helt til randen. Noen ganger glemmer jeg meg og synger høyt gatelangs. Det er ganske pinlig. Og litt fint." (Svingen, 2012, s. 7) Den siste setningen her er overraskende, man skulle tro at å synge opera høyt gatelangs bare er pinlig, men Bart plusser på at det også er litt fint. En kontrast som innbyr til at leseren stopper litt opp og smiler litt over Barts overraskende vurdering. Leseren får drypp av slike kontraster gjennom hele teksten. Bart snur en pinlig eller vanskelig situasjon til noe positivt ved å ty til humor.

Marianne Røskeland gir i sin artikkel "Humor og engasjement i miljøorientert barnelitteratur, En himmel full av skyer" (Røskeland, 2021) en teoretisk redegjørelse for ulike typer humor brukt i skjønnlitteratur. Røskeland sier at humor kan for eksempel ha den funksjonen at den skal ta brodden av det alvorlige i en situasjon. Ideen om at noe blir gjort mindre farlig eller mektig ved hjelp av humor har stort positivt potensial når det gjelder å takle vanskeligheter, og Røskeland betegner dette som humor brukt som mestringsstrategi (Røskeland, 2021). Bart må for eksempel mestre at mamma er overvektig: Bart, mamma og mormor skal spise middag og har kjøpt hamburgere fra Burger King. "Rommet fylles av deilig duft. En burger til bestemor, to til meg og seks til mamma." (Svingen, s. 36) Denne situasjonen demonstrerer så hjerteskjærende en sårbar side ved Barts liv. Men så hjelper humoren leseren til å fordøye scenen. I dette tilfellet ligger komikken i det abnorme ved å skulle spise seks hamburgere til middag.

Røskeland viser også til at humor brukes som avspenning, det vi på engelsk gjerne kaller "comic relief". "Humor i fiksjonslitteraturen kan gi barneleseren "valuable psychological relief from the pressures and confines of adult authority" (Røskeland, 2021). Begge disse formene for humor, både for avspenning og for mestring er til stede i romanen. Røskeland lister opp en tredje form for humor. Det er når latteren utløses av en inkongruens mellom det man forventer og det som skjer. Jeg finner mange eksempler også på dette i *Sangen om en brukket nese*. For eksempel når Bart får en klem av bestemor: "-Hei, gutten min, sier bestemor og gir meg en klem som dufter loft og nikotin. - Hei sier jeg, med munnen full av bluse" (Svingen, 2012, s.35). En klem fra en bestemor og ordet duft ville gi leseren en forventning om adjektiver som gir positive konnotasjoner, men i stedet kommer loft og nikotin som fungerer stikk motsatt og står som en tydelig og uventet kontrast til setningens begynnelse.

# 5. Analyse av datamateriale

## 5.1. Innledning

I denne delen av masteroppgaven gjør jeg greie for min analyse av datamaterialet jeg samlet inn. Som jeg har beskrevet i innledningskapittelet, ville jeg finne ut hvordan mine syvendetrinns-elever uttrykker litterær faglighet i litterære samtaler om Arne Svingens roman *Sangen om en brukket nese*. Jeg ville undersøke hva som skjer når samtale foregår i små grupper og hvordan elevenes språkhandlinger påvirker gruppens utforsking av teksten.

Som beskrevet i metodekapittelet, anvender jeg meg av kriterielisten til Eriksen og Hennig for litterær kompetanser som utgangspunkt for å analysere elevenes litterære faglighet (Eriksen og Hennig, 2021, s.54). For å få et fylldig bilde av elevenes litterære faglighet i dialog med gruppen sin, benytter jeg også teori fra Rasmussen om dialogiske roms bredde og dybde når jeg undersøker hvordan elevene er litterært faglige i dialog med gruppen sin (Rasmussen, 2021). Jeg er ute etter å se hvordan elevene mine viser litterær leseferdighet, hvordan de bygger forestillingsverdener, og er "i teksten", men jeg ser også etter om elevene evner å "tre ut" av teksten, og tolke med analytisk distanse. Jeg bruker en annen rekkefølge på kategoriene i min fremstilling her enn hva Eriksen og Hennig gjør i sine analyser i *Opplevelse og Utforsking* (Eriksen og Hennig, 2021), men kategoriene er de samme.

I vurderingen av gruppenes dialogiske ferdigheter, benytter jeg meg altså av to sett med kriterier. Jeg benytter både Eriksen og Hennigs kategori fire og fem, som omhandler gruppens samtalehandlinger, og Rasmussens teori om forming av dialogiske rom i gruppesamtaler. Jeg ønsker å kunne beskrive nærmere hvordan elevene snakker sammen på en måte som gir et mer utfyllende bilde av deres kompetanse. Her benytter jeg meg av Rasmussens begreper *kumulativ utforsking* og *eksplorativ utforsking* (Rasmussen, 2021). Jeg har strukturert fremstillingen min ved å bruke de fem hovedkategoriene til Eriksen og Hennig som underkapitler, og inkluderer Rasmussens kriterier for dialogiske rom i den kategorien som Eriksen og Hennig kaller for *samtalehandlinger*.

De fem underkapitlene blir da: 1) Konstruksjon og utforsking av forestillingsverdener, 2) Analyse og tolkning, 3) Teksten og virkeligheten, 4) Metakognisjon og 5) Samtalehandlinger. I hvert underkapittel beskriver jeg først gruppe 1 og så gruppe 2. Grunnen til at jeg analyserer gruppenes samtaler hver for seg, handler om at det dialogiske rommet konstrueres ulikt for gruppene. Jeg forholder meg til de tre samtale gruppene gjennomførte som én enhet for analyse. Begrunnelsen for det ligger i at jeg ikke er ute etter å spore utvikling fra den første samtalen til den siste, men bruker samtale som empiri for å



kunne si noe om det faglige ståstedet elevene befinner seg på. Jeg belyser funn med sitater og utdrag fra transkripsjonene av gruppenes samtaler, og relaterer funnene til Eriksen og Hennig og Rasmussens kategorier for henholdsvis litterær kompetanse og dialogiske rom. Det vil forekomme relativt lange sitater enkelte ganger. Dette er gjort med hensikt for å kunne illustrere utfyllende hvordan elevene tenker sammen og hvordan de responderer på hverandres ytringer.

## 5.2. Konstruksjon av forestillingsverdener

Eriksen og Hennig betrakter litterær leseferdighet, altså evnen til å etablere forestillingsverdener, som helt grunnleggende for å ha evne til å lese skjønnlitteratur. "Å lese litteratur er, som vi har sett, først og fremst å konstruere en forestillingsverden" (Eriksen og Hennig, 2021, s. 29). Litterær leseferdighet betraktes dermed hos Hennig og Eriksen som selve kjernen i litterær kompetanse (Eriksen og Hennig, 2021, s.30). Her skriver Eriksen og Hennig seg inn i tradisjonen etter Langer når de vektlegger byggingen av litterære forestillingsverdener så sentralt.

### 5.2.1. Kriterier for vurdering

Å vurdere en elevs litterære leseferdighet handler om å se hvordan de stiger inn i fiksjonen og bruker fantasi og erfaring for å etablere en fiktiv verden. Eriksen og Hennig inkluderer følgende ferdigheter for denne kategorien: 1) At elevene viser interesse for teksten, 2) At de leser tålmodig, selv der teksten trolig yter mer motstand og 3) At de ser ut til å etablere en rik forestillingsverden og avdekker på den måten nysgjerrighet for tekstens verden (Eriksen og Hennig, 2021, s.29). Jeg undersøker derfor hvordan gruppene etablerer og bygger forestillingsverdener om teksten og ser etter om de aktivt involverer seg i fiksjonen med både fantasi og intellekt.

### 5.2.2. Konstruksjon av forestillingsverdener - Gruppe 1

Elevene i gruppe 1 viser stor interesse for teksten. Samtalene i gruppe 1 er av substansiell karakter, det vil si at elevene ikke sporer av fra samtalen om romanen i det hele tatt i løpet av de tre samtalene. Dette vitner om at de er investert i oppgaven. Det kan også være et uttrykk for at de er lojale i forhold til oppdraget jeg som forsker inviterte dem med på, men i lys av de andre funnene for denne kategorien tolker jeg dette som et genuint engasjement for å gå i dialog med teksten og bygge forestillingsverdener. Gruppen utforsker mange av karakterene fra tekstens univers. Bikarakterer som venninnen Ada, den narkomane naboen Geir og klassekameraten Bertram gjøres gjenstand for undring og utforsking. Elevene i

gruppe 1 er mest opptatt av hovedpersonen Bart, men de viser også stort engasjement for moren hans. Vi skal se at Bart er ganske tilgjengelig for dem å se for seg, men det er vanskeligere for dem å bygge opp en forståelse for morskarakteren.

Fortellingen formidles gjennom Barts synsvinkel, det er han som innehar fortellerstemmen i boken. Slik får leseren tilgang til hans indre tanker, og teksten inviterer dermed leseren til å bli ekstra godt kjent med ham. Elevene i gruppe 1 er tydelig interessert i Bart. For det første identifiserer de seg med personlighetstrekk som Bart har. Ett trekk er at han er sjenert og tør ikke å synge for andre. Sofie bruker kunnskap hun har om seg selv for å forstå hvem Bart er: "Jo, men det jeg koblet med, altså det var sånn at han skulle synge høyt, jeg føler det er veldig meg å ikke ville synge høyt foran andre"( se vedlegg 7, s.2)<sup>7</sup>. Her benytter Sofie seg av en av mange tilgjengelige ledetråder for å danne seg et bilde av hovedkarakteren (Langer, 2011, s. 38). Gruppen kommenterer også Barts urokkelig gode humør til tross for alle vanskelighetene han opplever. I dette utdraget følger Maren opp Sofies initiativ til å tenke høyt om Barts positive holdning:

Sofie: Ja jeg syns også han virket litt sånn uheldig på en måte, hva han klarte å rote seg bort i, og begynne å snakke om.

Maren: Ja, men også veldig positiv, altså måten han var på, han liksom tenkte bra på ting, uansett hvordan det var, nesten.

Sofie: Ja altså, han tenkte, altså han oppførte seg sånn bra mot andre selv om han følte seg litt sånn annerledes (s.7)

De bemerker her karaktertrekk ved Bart som de vurderer som positive egenskaper. De snakker om at Bart er snill og sjenert og de lurer på hvordan det kommer til å gå med ham. I første samtale foregriper de hvordan fortellingen kommer til å ende, og lurer på hvordan det kommer til å gå med hovedpersonen til slutt: «Maren: Jeg lurer litt på om han faktisk kommer til å synge på den sommeravslutningen? Eller om det kommer til å være noe sånn at folk får vite at han faktisk liker opera?» (s.10). Det er tydelig for meg at det utforskes og bygges en forestilling om hovedkarakteren.

Elevene viser også klare sympatier med Barts livssituasjon. De gir uttrykk for å tenke mye på ham og hans lille familie som består av mor og bestemor. Sofie deler fra sitt tenkenotat etter en høytlesningsøkt at hun tenker på Bart: "Jo men jeg skrev bare at jeg syns litt synd på Bart fordi jeg føler at han ikke lever så bra egentlig» (s.12). Maren oppfatter at han bor på et sted som "det kanskje ikke er så bra for barn å bo på?" (s.13) og at det er trist at han må gå på Mac Donalds for å kjøpe middag til seg selv (s.13). Ella formidler fra sitt tenkenotat at hun

---

<sup>7</sup> I resten av kapittel 4 refererer jeg kun til sidetall i vedlegg 7 : transkripsjonene av samtalene.

har tegnet den lille familien sittende foran TV: "Jeg tegnet, hvis dere ser moren der, og så gutten der som sitter og ser på TV hele tiden, føler jeg da (...) jeg føler at det er det eneste de gjør" (s.13). Her mener kanskje Ella at hun skulle ønske at Bart fikk gjøre andre ting sammen med moren sinn enn å sitte hjemme foran TV.

En viktig episode i romanen er når Bart en dag får besøk av klassekamerater som er kommet for å se med egne øyne hvordan han bor, og ikke mist få bekreftet ryktet om at han har en mor som veier 200 kilo. Bart, som så langt i fortellingen ikke engang har klart å slå noen på boksetreningen, slår etter August, mobberer. Bart treffer ikke, men August slår tilbake og treffer. Bart blir liggende på bakken med brukket nese. Gruppe 1 reagerer på hendelsen med empati og forståelse for hvorfor Bart gikk til det skritt å forsøke å slå noen.

Maren: Ja. Hvorfor tror dere Bart valgte å slå August?

Ella: Sikkert fordi at han har blitt såret eller...

Mina: Jeg tror det var alt sammen samlet, han ble veldig sliten av alt sammen til sammen og at det ble til at han slo han på grunn av alt med moren og alt på skolen og at, ja...

Milly: Han ble sikkert litt såret og liksom, og han trodde sikkert at de var venner og så...

Mina: Ja, men moren og så at alle liksom, ja har fått vite om det og så ble han bare sykt lei seg.

Sofie: At det er dumt at de skal bare komme dit bort og bare snakke og se om han, om det faktisk er sant at han ikke bor på et så bra sted.

Maren: Om de kan se om moren hans...

Mina: De kommer for å se på moren på grunn av hun er overvektig, det er jo helt...

Ella: Og så snakker de ganske høyt og sånt.

Alle: Ja (s.19).

Her ser vi hvordan gruppen tenker høyt sammen om at Bart nok var både såret, sliten og lei seg. Elevene identifiserer følelsene hans og viser forståelse for hans handlinger. De har, både bevisst og ubevisst, samlet alle sine inntrykk fra Barts tanker, og det som til nå har skjedd med ham, og bygget en mening om hvem han er. Langer forklarer at man kan se denne typen leserfaring som et unikt møte mellom leser og tekst, og sier at en forestillingsverden ikke bare er forankret i bilder eller språk, men også kan være forankret i hva en person tenker, føler og aner (Langer, 2011, s.35). Elevene har tatt i bruk alle sanser i sin bygging, og er investert i hvordan det går med Bart i en slik grad at de reagerer følelsesmessig på det som skjer med ham - som om han var en god venn. Milly setter ord på akkurat dette når hun som avsluttende kommentar til første samtale sier: "Sånn i

begynnelsen av boken, så tenkte jeg liksom ikke på Bart som en person jeg kan tenke lett på, men sånn nå så har jeg følelsen, jeg kjenner følelsene hans” (s.24). Eriksen og Hennig sier med Miller at det er den mimetiske siden ved litterære personer elevene her er i kontakt med og er påvirket av. Den mimetiske komponenten i skjønnlitteraturens fremstilling av karakterene er nettopp det som gjør at leseren opplever og tenker og snakker om personene som om de var virkelige mennesker (Eriksen og Hennig, 2021, s.20).

Gruppe 1 viser også stor interesse for Barts mor. Forfatteren er vag og tilbakeholden i forhold til hva som avdekkes om karakterene, og spesielt i forhold til denne moren. Her er det ikke så mye å bygge på i forhold til den mimetiske fremstillingen av romankarakteren. Det dryppes litt og litt informasjon underveis som leseren må legge merke til, men samtidig er det store rom for fantasien, for å kunne pusle sammen en forestillingsverden rundt denne moren. Et av Eriksen og Hennigs kriterier fra de punktene som omhandler bygging av forestillingsverdener, er at elevene leser tålmodig, selv der teksten trolig yter mer motstand (Eriksen og Hennig, 2021, s. 52). Mine elever gir ikke opp, og viser tålmodighet i lesingen. De er veldig opptatt av å finne ut av hva det er med moren, de aner at det er noe som skiller henne fra “vanlige” mødre, men klarer ikke helt å sette fingeren på hva dette er. Her er et utdrag fra samtalen om moren:

Mina: Så jeg, jeg bare tenkte på de narkomane som bodde i den blokk, den boligen. Og så sa de sånn, han sa sånn når han sang på doen med Ada at han så for seg pillene på badet sitt. Så jeg tenkte kanskje at moren også var litt, kanskje hun også er litt syk, eller jeg tror hun er syk og kanskje også at hun, jeg vet ikke, jeg tror ikke hun er helt narkoman men at hun er litt syk.

Sofie: Nei, men vi vet ikke hva det er med hun, bare at noe er litt annerledes.

Ella: Hun gikk jo ut på kvelden og så sa hun “jeg lover å ikke komme tilbake, og så når hun kom tilbake så var hun litt sånn...

Sofie: Seint, så var hun litt sen også.

Mina: Det kan jo være at de pillene er for sånn, det er vanskelig for hun å gå for hun er så overvektig eller noe.

Maren: Ja, og så var det et eller annet, i et kapittel, der det sto ett eller annet om at hun falt på gulvet, og så måtte han liksom hjelpe henne opp på sofaen

Sofie: Ja, men han gjorde det, .... at hun ikke klarte å komme seg i sengen om kvelden. At hun et eller annet falt på gulvet.

Maren: Og det følte jeg var litt rart.

Ella: Ja.

Maren: At det var ett eller annet som ikke stemte helt med hun moren, eller at hun var litt syk eller noe.

Sofie: Ja. (s.15.)

Her undrer Mina seg på om pillene i skapet og det faktum at familien bor i en blokk hvor det bor narkomane, kan bety at moren også er narkoman? Hun er litt forsiktig i antydningene sine her, og en mulig begrunnelse for hennes forsiktighet med å konkludere for sikkert kan være at hun er litt redd for å være "slem" med moren til Bart? Det kan hende at hun holdes tilbake av en idé om at det ikke er riktig å kalle folk, og i alle fall noens mor, for narkoman? Dette ville i så fall vise at Mina har utviklet empati for karakterene i fortellingen, og dette påvirker hvordan hun tenker om dem.

I utdraget over befinner gruppen seg i det som Langer beskriver som fase 2 i byggingen av forestillingsverdener, nemlig å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden. Utforskingen dreier seg om en av karakterene i handlingen. Langer beskriver at i denne fasen benytter leseren seg av de oppsamlede ledetrådene i teksten samtidig som andre erfaringer fra livet eller andre tekster for å fordype oss i tekstens verden. Vi setter spørsmålsteget ved motiver, følelser og relasjoner (Langer, 2011, s.39). Her forholder elevene seg til en hypotese om at morskarakteren kan være narkoman, og bruker antydninger om pillebruk og narkomane naboer som byggesteiner for å forsøke å forstå denne moren. Gjennom alle de tre samtaleene forsøker elevene å få inntrykk fra teksten til å falle på plass i en forestillingsverden om romanens morskarakter. Her er det mye å lure på. De er opptatt av hennes evne til å være mor, de er bekymret for hvor syk hun er, hvor overvektig hun er, og lurer på hvorfor hun lyver om at hun har en jobb. Teksten gir ikke så mange klare svar, og byr på en del motstand for leseren. Her er det mange tomme plasser for en mellomtrinns elev å ta stilling til.

Å få assosiasjoner til eget liv og knytte egne erfaringer til teksteuniverset hører til Langers tredje fase. I denne fasen vender leseren blikket ut av teksten og tilbake til sin egen verden. "Här ser vi en tydlig växelverkan mellan vår fiktiva och vår riktiga värld - föreställningsvärlden upplyser (och påverkar) livet, och livet upplyser (och påverkar) föreställningsvärlden (Langer, 2011, s.40). Det å være seg bevisst når dette skjer, kan man trene på. Et eksempel på dette kan være å registrere og gi uttrykk for "koblinger" mellom teksten og sitt eget liv. Dette kan skje under utforsking av de litterære karakterene, og blir da en del av forestillingsbyggingen.

Under samtaleene i prosjektet var det en av oppgavene fra rollekortene å være "kobler". På rollekortet står det at innehaveren av kortet skal "finne noe i historien som minner deg om noe du kjenner deg igjen i eller har hørt, sett eller lest om tidligere» ([Rollekort | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)). I siste samtale knytter elevene Barts nervøsiteten for å synge på skoleavslutningen til sin nervøsiteten for sin egen avslutningsforestilling som nærmer seg:

Sofie: Jeg føler du nå kobler det litt til avslutningen.

Maren: Ja, og stå på scene og være veldig nervøs.

Sofie: Ja, og når vi nå holder på med det, og de har jo også øvd med oss (s. 32).

Elevene kjenner seg igjen i alle øvinger og alt stress som følger med en avslutningsforestilling, og kobler derfor Barts nervøsitet til sin egen.

Gruppe 1 benytter kobling som begrep hele fjorten ganger i løpet av samtalene. Bruken av begrepet virker å falle naturlig for dem når de snakker om steder i teksten som får dem til å tenke på erfaringer fra eget liv. I siste samtale var jo faktisk ikke rollekortene i bruk, men elevene bruker likevel begrepet. Helt på slutten av fortellingen hører vi om Bart som ligger på gulvet og kommer til seg selv igjen etter å ha sunget for publikum. Mina kobler Barts nervøsitet og "oppvåkning" etter sangopptreden med sin egen løpe-etappe under en stafett klassen nylig deltok i: "Ja, jeg koblet det litt til, veldig mye til, Tinestafetten, siden da jeg løp, etter jeg løp, jeg husker ingenting av det jeg løp" (s.32). Mina tenker her på hvordan en utmattelse kan føre til at man miste hukommelsen av hva som har skjedd. Hun bruker ordet kobling naturlig i ytringen sin. Jeg mener at grunnen til at elevene så uanstrengt gjør disse koblingene trolig kan sees i sammenheng med at de er vant til å gjøre slike koblinger. De har helt siden de gikk på småtrinnet fått opplæring i å tenke over om det er noe i teksten som de kjenner igjen, enten fra sine egne erfaringer, fra en annen tekst, eller fra sin kunnskap om verden. Eleven bruker det teksten har fått dem til å se, føle og tenke, til å oppleve og forstå den virkelige verden på nye måter (Eriksen og Hennig, s. 22).

### 5.2.3. Konstruksjon av forestillingsverdener - Gruppe 2

Jeg finner at gruppe 2 også bygger forestillingsverdener, men de blir ikke bygget ut i den grad som hos gruppe 1. Gruppe 2 utforsker både hovedkarakterer og bikarakterer, men samtalesekvensene er relativt korte. Karakterer de utforsker ved å "tre inn i" tekstens univers og bygge forestillingsverdener, er først og fremst hovedkarakteren Bart, men også Barts mor og klassevenninnen Ada blir utforsket.

Jeg vil trekke frem et eksempel fra andre samtale hvor gruppe 2 jobber snakker om ett av spørsmålene fra lærer slik at det resulterer i en utforskende sekvens. Spørsmålet var: "Hvorfor tror dere at Bart og mamma pleier å avtale hva de skal si til bestemor?" (se vedlegg 4). I romanen kommer det frem at Bart og moren skjuler for bestemoren at moren ikke har en jobb. Dette blir gjenstand for en utforsking av hva som kan ha skjedd tidligere i mors og bestemors forhold som fører til disse løgnene. Gruppen reflekterer over en hypotese om at bestemor likevel har forstått hvordan situasjonen er, men at ingen av partene legger kortene på bordet. Her forsøker de å danne seg et bilde av fortiden til karakterene, slik at de kan forstå de handlingene de utfører i fortellingens nåtid. De bygger ut sin forestillingsverden

rundt karakterene (Langer 2014). Her er et utdrag av dialogen gruppe 2 har i om disse løgnene:

Ole: Ehm kanskje fordi ehm at mammaen eller Bart vil ikke skuffe mormoren, eller bestemoren, men jeg tror fortsatt at bestemor skjønner det litt. Okei, altså hun er litt sånn...men hun vil heller ikke skuffe de med å si at hun har skjønt det. Så... ja.

Benjamin: Det er sånn en spesiell situasjon her.

Ole: Ja.

Benjamin: Det er en situasjon som ingen har...

Ole: Ingen vil jo skuffe foreldrene sine.

Benjamin: Ja, eller skuffe besteforeldrene. Ja. Kom igjen, Mons! (s.49)

Til slutt i denne sekvensen konkluderer deltakerne med at de er enige om at Bart og mor gjør dette for ikke å skuffe bestemor. Her gjenkjenner elevene i gruppe 2 hvordan mennesker av og til lyver for å beskytte andre mennesker. I dette tilfellet reflekterer de over at både mor og datter ikke vil skuffe den andre ved å si sannheten. Benjamin vil liksom ikke helt slippe taket i denne utforskingen, og lurar videre på om bestemoren tidligere har tvunget moren til å gjøre noe hun ikke ville, og sier: "Og så kanskje har hun vært litt sånn her (...) har hun tvingt moren til å gjøre noe som hun ikke vil?" (s.49). Med dette spørsmålet utvider Benjamin det dialogiske rommet i dybden når han vil gå videre i tenkingen om hvorfor situasjonen er så vanskelig mellom familiemedlemmene i romanen. I hele denne sekvensen rører elevene seg i det som Langer betegner som fase 2 i byggingen av litterære forestillingsverdener. Her stiller elevene spørsmål ved motiver, følelser, relasjoner og forsøker å forstå hvorfor karakterene handler som de gjør (Langer, 2011, s.39)

Når gruppe 2 svarer på hvordan de vil oppsummere fortellingen, viser de at de har kommet frem til en felles forståelse på bakgrunn av sine individuelle bidrag inn i utforskingen av teksten. De tolker spørsmålet helt bokstavelig, og begynner å gjenfortelle handlingen. De «tar tur» i å referere. Referatet inneholder flere referanser fra samtalesekvenser hvor de har utforsket karakterene i romanen. Gjennomgangen deres derfor står frem som en felles forståelse, et felles resultat av samtalene om teksten. Enigheten om at Bart gikk på boksing fordi han ikke ville skuffe sin mor, og at han forsøkte å slå fordi han var blitt sur, er eksempler på dette. Utdraget under viser begynnelsen av dette felles handlingsreferatet.

Mons: Ja, spørsmål nummer to er: "Hvordan vil dere oppsummere denne fortellingen?" Da skal vi begynne med Ole igjen.

Ole: Eh, skal vi ta sånn at jeg tar en liten del, og så fortsetter vi sånn kanskje ...?

Mons: Ja.

Ole: Eh, det starter med at han går på skolen. Han er litt sånn outsider, men han er ikke helt uklart) ennå, så han blir ikke helt mobbet, han har en liten gjeng, ehm så møter han Ada da, og eh det viser seg at han kan synge, til hun, og så viser hun det til lærerne og vennene sine så tror alle at han kan synge, eller så skjønner alle at han kan synge. Så derfor spør læreren om han kan være med på sommeravslutningen.

Benjamin: Ja.

Mons: Benjamin?

Benjamin: Og eh så, eh, så får vi vite at han vil gå på boksing, og på boksetreningen så blir han slått ned. Og så får vi jo vite at moren ikke er så veldig, hun er ikke så veldig capable, hun er ... ja, hun er, hun har ikke masse energi og hun kan ikke bevege seg så veldig bra på grunn av hun er overvektig. Ja.

Ole: M-m.

Mons: Adam?

Adam: Så eh... ble han jo på treningen fortalt at han ikke turde å slå, og at han måtte begynne å slå.

Mons: Eller slutte?

Adam: Eller slutte, ja. Men han ville jo ikke slutte, fordi at han ville at moren, ja.

Mons: Han ville ikke skuffe.

Adam: Ja, han ville ikke skuffe moren. Og så var det han kunne beskytte seg selv eller noe sånn. Og så ble han jo sur på grunn av det som skjedde på skolen, og så slo han han, og så bommet han, og så slo han andre, og så knakk han nesen sin.

Benjamin: Ja det var August.

Adam: Ja.

Ole: Og så ble jo han og August venner etter at mammaen til August oppdaget dette.

Benjamin: Okei.

(Noen sekunders pause, hører gjesping) (s.58)

Vi ser hvordan de har konstruert en felles versjon av en forståelse av teksten. Vi kan si at det er konsensus om versjonen fordi ingen i gruppen uttrykker innvendinger mot denne fremstillingen.

### 5.3. Analyse og tolkning

Med analyse tenker vi ofte at det dreier seg om å finne virkemidler i teksten. Eriksen og Hennigs kategori inneholder også et punkt om dette. I punktet står det at «Elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede for virkemidler og begreper, fortellingsstruktur og bildespråk, teksttyper og sjangrer» (Eriksen & Hennig, 2014, s.52). Min erfaring er at mellomtrinnslever



ikke har slike verktøy for å avdekke og forklare delene i teksten (Hennig, 2010). De kan likevel mestre å tolke og analysere. Eriksen og Hennigs punkter for denne kategorien kommuniserer nemlig at tolkning og analyse av skjønnlitterære tekster henger sammen med å «gi uttrykk for glede og interesse i møte med litteraturens estetiske aspekter (...)» (Hennig & Eriksen, 2014, s.53). Slik har kategorien tolkning og analyse punkter som både inkluderer en uerfaren leser og mer erfarne lesere. Slik kan “elevene bruker det verktøyet de til enhver tid har til rådighet” (Hennig, 2010, s.19). Når vi analyserer, sier vi noe om *hvordan* en litterær tekst sier noe (Hennig, 2010, s.19). Det er lærerens jobb å gi dem en mer nyansert og avansert verktøykasse etter hvert.

Jeg refererer også her til Steffensen og hva han skriver om fortolkning når det gjelder barnelesere. Steffensens forklaring kan tydeliggjøre hvordan jeg forstår begrepene analyse og tolkning når jeg skal vurdere om mine elever viser denne kompetansen i samtalene. Fra sitt resepsjonsteoretiske ståsted sier Steffensen om tolkningsarbeidet at “meningen dukker opp som et resultat av fortolkningen” (Steffensen, 2010, s.35). I dette legger Steffensen at meningen finnes ikke i teksten på forhånd, men dukker opp i teksten som et resultat av fortolkning. Øvelse i fortolkning gjøre det mulig for leseren å se flere betydningselementer i teksten og teksten blir ganske enkelt bedre fordi den får en større betydningsspennvidde (Steffensen, 2010, s. 36). Det Steffensen er inne på her, har klare sammenhenger med det som jeg i teorikapitlet skriver om som å “lese med fordobling”. Å tolke er å si noe om vår oppfatning av *hva* som blir sagt i teksten, hva teksten dreier seg om.

### 5.3.1. Kriterier for vurdering

Eriksen og Hennigs kategori analyse og tolkning, som jeg bruker i min analyse her, lister altså følgende ferdigheter som kjennetegn på kompetanse: 1) «Eleven gir uttrykk for glede og interesse i møte med litteraturens estetiske aspekter, slik som rim, rytme og språklige bilder, 2) «Elevene analyserer og tolker tekster og 3) «Elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede for virkemidler og begreper, fortellingsstruktur og bildespråk, teksttyper og sjangrer» (Eriksen & Hennig, 2021, s. 52).

Redegjørelsen av tolkning og analyse over, legger føringene for mine vurderinger av elevenes evne til analyse og tolkning. Jeg ser selvsagt etter om de viser kunnskap om litterære virkemidler, men jeg ser også etter evnen til å fortolke uten å vise til litterære virkemidler. Jeg ser da etter om de legger merke til, eller reflekterer over, at romanfortellingen kan kommunisere noe i overført betydning. Dette spurte jeg da også direkte om i mine støtte-spørsmål til samtalene. Jeg spurte for eksempel “Hvis dere skulle prøve å lese med fordobling – hva tror dere boken egentlig handler om? (se vedlegg 4). For

å svare på et slikt spørsmål kreves det at elevene kan "tre ut" av teksten og se på den med et analytisk blikk, et blikk fra distanse. I og med at eleven ikke har lært så mye om virkemidler, vurderer jeg tolkning som evnen til å betrakte romanen fra avstand og reflektere over hva den kan bety ut over den konkrete fortellingen.

### 5.3.2. Analyse og tolkning - Gruppe 1

Jeg finner flere eksempler på at elevene i gruppe 1 analyserer og tolker teksten. Analyse og tolkning uttrykkes både i egne tenkenotater, tegninger og i samtalene. Elevene identifiserer tematikk som teksten adresserer. De gjenkjenner for eksempel temaene «mobbing» og «vennskap» og er opptatt av hvordan karakteren Ada fremstår som venn for Bart. De løfter også frem temaet «fattig alenemor» og viser dermed at de registrerer tematikken rundt sosial nød og arbeidsledighet. De kommer også inn på temaet «skjult fattigdom» og reflekterer over at de selv kanskje er uvitende om andre elevens sosiale og økonomiske bakgrunn. Et eksempel på dette er når elevene tar opp forholdet mellom moren og barnet i romanen. I utdraget nedenfor snakker de om at det har skjedd et rollebytte mellom barn og forelder i fortellingen:

Ella: Men det er jo på en måte, eh, Bart tar jo mer ansvar for moren enn moren tar ansvar for Bart

Sofie: Han må liksom passe på at de har middag. Det er han som prøver å se om de har penger til å gå og kjøpe noe.

Milly: Og Bart er jo liksom faren til moren, og moren har blitt tretten år og moren har blitt like gammel som moren. (s.17.)

Her pusler elevene sammen situasjoner fra fortellingen og reflekterer over rollene og ansvarsfordelingen mellom barn og voksen. De forstår at dette sier noe om hvordan foreldre/barn relasjonen her er snudd på hodet.

Et av kriteriene for analyse og tolkning var, som nevnt over, å gi uttrykk for glede og interesse i møte med litteraturens estetiske aspekter. Jeg viser her en samtalesekvens hvor de er opptatt av språklige bilder. Gjennom spørsmålene fra meg som lærer skulle elevene tenke over forfatterens språklige virkemidler. Svingens metaforbruk var også tema i miniforelesningen jeg nylig hadde hatt for elevene (se tabell1 s.45). Gruppen gjør seg flere steder refleksjoner om hvordan forfatterens bruk av språklige bilder virker inn på deres opplevelse av teksten:

Mina: Han skriver det veldig fint, han kan liksom skrive veldig korte tekster og så kan det bety veldig mye.

Milly: Og så han bruker ord, sånn i stedenfor å skrive at “nå går det bra” så blir det “nå går det som om jeg hadde vært i Spania på hotell i...” -mye mer fyldig!

Sofie: Ja, og han, ja sånn som vi snakket om, at han sammenligner ting med andre for å få det til å på en måte skifte litt mening. (s.22)

Elevene er tydelig begeistret over hvordan språkvalg og sammenligninger gir et ekstra lag til forståelsen. Som Sofie sier i sitatet: det skifter på en måte mening. Det som imidlertid avdekkes i denne sekvensen, er at når elevene forsøker å forklare hva forfatteren gjør, må de ta i bruk egne ord og vendinger for å få frem hva de mener. De har ikke lært seg de tekniske fagbegrepene enda, men sirkler seg likevel inn mot effekten av det språklige bildet. Her ser vi hvordan elevene kanskje lettere hadde kunnet forklare hva de mener å si hvis de kunne faguttrykket «metafor». De bruker riktignok ordet *sammenligning*, som jo kan sies å være et faguttrykk i en litterær sammenheng. Ordet «sammenligning» er også et av ordene som ble skrevet på klasseromsplakaten over “fagspråk” i begynnelsen av undervisningsforløpet (se vedlegg 6). Likevel undrer jeg meg på om ikke begrepet metafor kunne hjulpet dem til å sette ord på og forstå akkurat hva det er forfatteren gjør for å skape den doble betydningen? Hennig beskriver hvordan metaforer består av to deler som blir knyttet sammen for å skape ny mening, og det er jo akkurat dette Sofie setter ord på i sitatet over (Hennig, 2021, s.62).

Milly forsøker også å forklare hvordan forfatterens språklige virkemidler fungerer for leseren: «Ja, liksom vi ser han skriver liksom sånn, han kan sammenligne, en vanlig bok er som å spise en pannekake, men hans pannekaker er med syltetøy og sukker - det blir sånn ekstra!» (s.22). Milly vil her gjerne si noe om hvordan Svingens språklige virkemidler gjør leseopplevelsen rikere, og bruker selv et bilde for å forklare! Langer peker på hvordan kunnskap om tekst, i dette tilfellet språklige virkemidler, kan gi elevene god støtte når de skal formidle hva de tenker. Fagspråket utgjør byggesteiner som elevene benytter når de skal tenke, og at en godt tidspunkt å introdusere fagspråk på er når det oppstår en situasjon i samtalen som “trenger” et faguttrykk (Langer, 2011, s.190).

### 5.3.3. Analyse og tolkning - Gruppe 2

Gruppe 2 viser både i tegninger og i samtalene at de har evnen til å sette sammen elementer fra teksten til en tolkning. I den første samtalen, etter å ha lest de første kapitlene, er et av spørsmålene fra lærer til gruppen: “Hva får vi vite om hovedpersonen Bart i begynnelsen av boken? (se vedlegg 4). Hensikten med spørsmålet var å senke terskelen for å delta i samtalen slik at deltakerne en god start på samtalene. Det er et åpent spørsmål som gir rom både for å gjengi det som teksten eksplisitt uttrykker, men som også gir rom for tolkning. Mons gir en fremstilling av Bart som er basert på inntrykk som er til stede både

ekspisitt og implisitt i teksten, og som da munner ut i en fortolkning av karakteren: “Ja. Vi får vite at han ikke er veldig populær akkurat, at han ikke er veldig fin å se på, og ikke så veldig rik mest sannsynlig heller”. Benjamin har også gjort seg opp noen tanker om hva vi har fått vite så langt, og deler en tolkning av hovedpersonens humor. Hypotesen hans er at morsomme folk har det vanskelig hjemme.

Eh, jeg har funnet ut at han herre, han her Bart, han er litt sån herre... han tar ikke alt sånn, han tar ikke. Han er sånn, spesielt de som er veldig, veldig morsomme. Såne folk som er så morsomme, så får de deg til å le ved at du ser på dem kanskje har det litt sånn vanskelig hjemme og det vises jo helt perfekt i denne her teksten. Og boken. Så ja (s.41).

Benjamin reflekterer her over hvordan mennesker som har det vanskelig bruker humor for å skjule sårbarheten sin, og det blir bakgrunnen for hans tolkning av hvorfor Bart fremstår som morsom. Benjamin viser at han har kunnskap om at tekster kan si noe om hvordan verden er. Betrakningen av hovedkarakteren Bart kan være en intertekstuell referanse til Ivan Olsen-karakteren i boken *Gummi–Tarzan* av Ole Lund Kirkegaard (Kirkegaard, 1975). *Gummi – Tarzan* er en kjent tekst for denne elevgruppen, vi leste den da de var litt yngre.

Tolkninger av teksten kommer frem også i denne gruppens tegninger. I begynnelsen av tredje samtale forteller Benjamin om tegningen sin hvor han helt tydelig har foretatt noen tolkninger når han fremstiller Bart: “Eh, jeg har da tegnet Bart. Ganske poorly da, men Bart med klær som ikke passer seg, i forhold til T-skjorten som er ganske upassende, presser litt på huden og at det vises litt av leggen over sokkene. Ja” (s. 57). Benjamins versjon av Bart er kledd i klær som ikke passer ham, de er trange på huden og er for korte. Dette sier romanteksten ingenting om, så Benjamin gir her uttrykk for hvordan han oppfatter tegn som forfatteren har gitt underveis, og bruker sin egen fantasi og erfaringshorisont til å dra sine slutninger.

## 5.4. Teksten og virkeligheten

Eriksen og Hennig skriver om denne kategorien at kunnskap om tekst inkluderer forståelse for hva en tekst kan ha å bety for virkeligheten (Eriksen og Hennig, 2021, s. 30). I dette ligger det en forståelse av at tekster ikke står i et vakuum, men er en del av vår sosiale verden.

### 5.4.1. Kriterier for vurdering

Eriksen og Hennigs kriterier er 1) at elevene kommuniserer bevissthet og oppfatninger om teksters betydning for virkeligheten og 2) at elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede

for intertekstualitet, forfatterskap, litteraturhistorie samt samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår. Når jeg skal vurdere om elevene viser bevissthet om teksters betydning for virkeligheten, ser jeg etter en slikt distansert perspektiv på leseropplevelsen.

#### 5.4.2. Teksten og virkeligheten - Gruppe 1

Romanen åpner for at elevene kan se sin egen barndom opp mot livssituasjonen til romanens hovedkarakter. Hos mine elever fører dette til refleksjoner over at boken skildrer en side ved tilværelsen som de selv ikke kjenner så godt til. I tredje samtale setter Ella setter ord på noen tanker om dette: "Jeg har aldri sett noen, altså sånn i virkeligheten som har det sånn" (s.21). Her tenker kanskje Ella at hun får innblikk i en verden hun ellers ikke ville visst noe om. Litt lenger ut i samtalen sier Ella også: "Man kan jo kanskje lære av sånne bøker" (s.31). Her kommuniserer Ella en bevissthet om at bøker kan bety noe for dem som leser dem, ut over den umiddelbare opplevelsen av fortellingen. Maren tenker kanskje også i en slik retning når hun responderer på Ellas ytring om å lære av bøkene og sier: "Det er en bok om et veldig viktig tema". Elevene uttrykker slike betraktninger flere steder i samtalene, og viser tydelig at de evner å "tre ut" av forestillingsverdenen og tenke over teksten som betydningsfull ut over underholdningsverdien.

Milly følger opp Ellas innspill ved å gi henne støtte i betraktningen om å lære fra bøker, og dermed utvider Milly det dialogiske rommet. Milly gjør dette ved å eksemplifisere hva hun tenker er en lærdom man kan trekke fra å ha lest denne fortellingen, nemlig at hun ikke skal klage på fisk til middag: "I stedet for å klage: nå må vi ha fisk til middag, jeg vil ha pannekaker, så er det sånn: Å ja! Jeg får middag!" (s.31). Takknemlig over å kunne få middag hver dag, går elevene helt tydelig "ut av teksten" og reflekterer over at leseropplevelser kan overføres til det virkelige livet.

Jeg vil komme med ytterligere et eksempel på at elevene uttrykker bevissthet om teksters betydning for virkeligheten: I andre samtale reflekterer gruppen over at boken synliggjør at noen barn har livssituasjoner som er vanskelige uten at det er kjent for medelevene på skolen. Dette kom opp i forbindelse med spørsmålet "Hva tenker dere at historien handler mest om?" (se vedlegg 4). Dette er et åpent refleksjonsspørsmål, og det kunne tenkes at elever ville respondert på spørsmålet ved å tre inn i forestillingsverdenen og referere til plottet eller en av karakterene. Men elevene i gruppe 1 reflekterer over romanens tematikk som respons på spørsmålet:

Maren: Hva tenker dere at denne historien handler mest om?

Sofie: Hvordan Bart har det.

Ella: Ja. Eller kanskje hvordan folk som har det sånn virkelig har det. At vi får vite det.

Mina: Ja, og så viser de det ikke. Det er ingen som får vite det.

Maren: For det er ikke så mange bøker som er så alvorlige, og som handler om et så alvorlig tema. (s.23).

Marens kommentar her om at dette er et alvorlig tema forteller noe om at denne teksten oppleves som viktig for henne. Refleksjonene over, og erkjennelsen av hvordan sosiale forskjeller i Norge kan se ut og kanskje gjelde for barn de selv kjenner, gjør tydelig inntrykk på dem. Man kan kanskje diskutere gyldigheten av Marens utsagn om at ikke så mange bøker er så alvorlige, innenfor en intertekstuell ramme, men dette sier kanskje mest noe om Marens erfaring med litteratur, som fordi hun er et barn naturlig nok er noe begrenset. Refleksjonene som gruppen gjør seg over denne boken kan gi verdifull ballast når det gjelder å forstå hvordan barn vokser opp under ulike vilkår. Her viser elevene bevissthet om tekstens betydning for virkeligheten. De reflekterer over teksten som «et åpent, levende problem» (Skaftun & Michelsen, 2017), i dette tilfellet problemstillinger som handler om omsorgssvikt og sosial nød. Som når Ella sier «Ja, man vet aldri om det er noen på trinnet som liksom har det sånn hjemme» (s.21) så byr litteraturen byr på muligheten til å forstå og justere det vi trodde vi visste. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 237). Her har litteraturen gitt Ella nye innsikter om verden, og hun må justere sin oppfattelse av hvordan barn i hennes miljø kan ha det hjemme.

Elevene i gruppe 1 refererer til andre tekster som tar opp liknende tema. Som for eksempel at tematikken «fattig alenemor» er kjent både fra andre bøker og filmatiseringer. I første samtale snakker de om det er noe i denne boken de har lest eller sett før. Milly svarer: «Men kanskje det med sånn fattig alenemor» (s.8). Maren responderer på Millys ytring og bygger videre på resonnetet: «Ja, det kan ofte være litt i bøker». Så svarer Mina på Marens ytring og sier «Ja, jeg har sett det før på sånne serier at moren er litt sånn syk, eller at barnet er litt sånn...». Jeg vil kalle dette en intertekstuell referanse til andre tekster med samsvarende tematikk, selv om elevene ikke nevner hvilke bøker eller hvilke filmer de snakker om. De reflekterer over og kjenner igjen tematikk fra andre tekster. Jeg vil hevde at det er «tenkehandlingen» som er poenget her, og ikke om man husker en tittel. Milly og Sofie viser, slik jeg forstår det, kunnskap om intertekstualitet når de til slutt i denne sekvensen sier: «Du har ikke like ofte fattig alenefar». Sofie følger opp og er enig: «Jo, men det er ofte en fattig alenemor, eller en alenemor i hvert fall. Ikke sånn alenefar, det handler det nesten aldri om føler jeg.» (s.8)

### 5.4.3. Teksten og virkeligheten - Gruppe 2

Benjamin gir uttrykk for å forstå koblingen mellom hvordan livet til hovedpersonen arter seg, og hvordan dette kan være likt for mennesker i det virkelige livet. Han peker flere ganger på hvordan han forstår at karakterene har det vanskelig både med seg selv og med andre. Han nevner både morens situasjon som overvektig, og barnets beskyttende adferd overfor sin mor og bestemor. Han gir uttrykk for at han kan kjenne seg igjen i situasjoner hvor livet ikke er så lett, og ser at dette kan være en situasjon både for karakterer i romaner så vel som levende personer. Her er et eksempel på hva han sier fra den første samtalen:

Benjamin: Ingens liv er egentlig helt perfekt, men...

Ole: Nei.

Benjamin: Så når ting går galt til sånn man tenker det skal gå, det er ikke alt som er liksom en, sånn som i Barbie Dreamhouse og sånt. Livet er ikke bare glitter og muffins! (s. 43)

Gruppe 2 har ikke så mange sekvenser som kommuniserer en bevissthet om teksters betydning for virkeligheten. Samtalene i gruppe 2 dreier seg hovedsakelig om å bevege seg inn i og rundt i forestillingsverdenen, som Langer kaller fase 1 og 2 (Langer, 2011). Jeg finner imidlertid eksempler på at Benjamin skjønner at tekster kan speile virkeligheten. Her inkluderer jeg et utdrag fra når Benjamin reflekterer over hva som kan være meningen med boken. Spørsmålet fra lærer var: "Hvis dere skulle prøve å lese med fordobling, hva tror dere boken egentlig handler om?" De har nå fulgt hovedkarakteren Bart gjennom mange vanskeligheter, og sett at det løser litt for ham mot slutten av boken. Slik går replikkvekslingen:

Ole: Ja, hva er egentlig meningen med boken. Er det noe vi kan kjenne oss igjen i og sånt.

Benjamin: Ehm, meningen med boken er jo at den skal, man er nødt, sånn som, man eh, ting går ned, alle ting går ned, spesielt den, men alle har en gang de er på sitt nederste, men en ting som man alltid er nødt til å vite er at man kommer seg alltid opp igjen.

Ole: M-m.

Adam: Etter hvert.

Mons: Etter hvert.

Ole: Ja, etter hvert.

Benjamin: Det tar en natt, det tar nok en natt for å bli der.

Mons: Ja, har dere to noe annet eller?

Adam: Nei, Benjamin sa det ganske bra. (s.63)

Langer beskriver at i fase 2 av forestillingsbyggingen snur perspektivering slik at leseren bruker erfaringer fra tekstens verden for å øke sin egen kunnskap og erfaring (Langer, 2011, s.40). I utdraget her trekker Benjamin forbindelsen mellom hva som skjer med karakteren i teksten, og hvordan man kan tåle motstand i det virkelige liv. Hans ytring om at det tar en natt, forstår jeg som at han signaliserer at man kan være lenge i en fortvilet livssituasjon. Utdraget her illustrerer godt hvordan Benjamin mange ganger er den førende "tenkeren" i gruppen. Han viser flere ganger at han er interessert i å tenke om det han har lest og han driver samtalen fremover ved å initiere utforskning.

## 5.5. Metakognisjon

### 5.5.1. Kriterier for vurdering

Jeg har ikke funnet noe i litteraturgjennomgangen i forbindelse med oppgaven som behandler temaet metakognisjon og tekstlesing. Eriksen og Hennig gjør ikke greie for begrepet i forbindelse med presentasjonen av kriterielisten jeg støtter meg på ut over følgende formulering: «Det krever både modning og øvelse i å være metakognitiv om litteratur (Eriksen og Hennig, 2021). Kategoribeskrivelsen for kompetansen er: Elevene gir uttrykk for bevissthet om og innsikt i egne og andres lese måter og preferanser (Eriksen & Hennig, 2021, s. 52). I vurderingen av om elevene viser evne til metakognisjon vil dette være noe å se etter. Fordi jeg også undersøker elevenes samtaleferdigheter og evne til dialog, så velger jeg å inkludere metabevisssthet om dialogen i gruppene når jeg skal undersøke om elevene viser evne til metakognisjon.

### 5.5.2. Metakognisjon - Gruppe 1 og 2

Jeg finner få spor av metakognisjon om selve tekstlesingen i samtalene hos gruppene. Deres utforskning av teksten befinner seg på et tekstnært nivå, hvor plottet og utforskningen av karakterene og deres motiver er gruppens hovedfokus. Elevene både i gruppe 1 og gruppe 2 retter først og fremst sitt fokus mot karakterenes mimetiske komponent, altså interesserer de seg mest for karakterene som om de var virkelige personer. Ifølge Hennig kan man ikke forvente at elever i på mellomtrinnet av seg selv reflekterer så mye over hvordan de leser og snakker om en tekst. Det blir opp til læreren å gjøre noen grep for å aktivere en slik metakognisjon hos elevene (Hennig, 2021, s.60).

Jeg hadde lagt inn noen spørsmål til slutt i den siste samtalen som jeg håpet ville aktivere noen tanker om denne undervisningsmetoden - det å lese og snakke om en bok i små grupper. Elevene svarer at de synes det er fint å få snakke sammen med andre om det de har



lest, og at de ikke selv ville ha tenkt på så mange av spørsmålene av seg selv. På spørsmålet "Tror dere det ville være fint å snakke om tekster på denne måten i undervisningen? Hvorfor eller hvorfor ikke?" (se vedlegg 4) svarer alle ja etter tur, og alle deltakerne har innspill til dette spørsmålet. Milly følger for eksempel opp med en utdyping av sitt ja: "Man tenker mer på hva man har lest og da føler jeg at jeg forstår teksten bedre" (s.37). Her kobler Milly sin forståelse til tolkningsfellesskapet hun er den del av. Maren følger opp Millys ytring og utdyper videre: "Du får vite hva andre tenker, og det hjelper deg litt til å tenke selv og på en måte". Maren og Milly setter her ord på de positive konsekvensene et godt tolkningsfellesskap kan ha for å utvikle forståelse for tekst og å utvikle egen tenkning. Dette er metakognitive vurderinger om prosessen de har erfart og hva den gjør med deres tenkning.

Gruppe 1 kommer også inn på hvordan størrelsen på elevgruppen spiller en rolle for deres positive erfaring med samtalen. De er tydelige på at det er lettere å tørre å snakke i en liten gruppe enn i hel klasse. Milly setter ord på hvordan gruppen også virker støttende for de tankeprosessene som vokser frem i et gruppefellesskap når hun sier at "når jeg får vite hva andre tenker, så begynner jeg å tenke mer". Elevene uttrykker altså at en liten gruppe virker positivt både for å tørre å delta i en samtale på denne måten, og fordi gruppesamtalen blir en katalysator for egen tenkning. Elevene uttrykker her det sammen som Hennig erfarte i sin studie, at gruppestørrelser på omtrent fire elever fungerer godt (Hennig, 2021, s.17).

Gruppe 2 svarer også på hva de tenker om slike samtaler som undervisningsform. Her svarer de veldig likt hva gruppe 1 gav uttrykk for, og vurderer samtaler om litteratur i grupper som positivt i litteraturundervisningen. Mons sier at han ikke hadde tenkt så nøye over boken uten slike spørsmål, hva skulle være vitsen med det? (s.64). Å tenke over egen forståelse er ikke noe de kjenner seg igjen i, heller ikke Adam som sammenlikner en slik tenkeaktivitet med noe gamle menn som ikke har noe annet å gjøre holder på med: å «bare sitte og fundere» (s.64).

## 5.6. Samtalehandlinger og dialogisk rom

Som beskrevet i innledningen til dette kapittelet benytter jeg både Eriksen og Hennigs definisjon på litterær faglighet og Rasmussens begrepsapparat for dialogiske rom som kriterier for å vurdere hvor gruppene står i sin utvikling av dialogiske ferdigheter.

Ferdighetene som elevene skal utvikle er å kunne følge opp dialogen i gruppen på en åpen og interessert måte ved å lytte til andre responser og å formidle sin egen respons til fellesskapet (Eriksen og Hennig, 2021). Samtalehandlingene åpner og lukker det dialogiske rommet. I et åpent dialogisk rom, formes rommet både i dybden og i bredden i forhold til

hvilken type utforskende samtale gruppen engasjerer seg i. Formingen i bredde skjer ved kumulativ utforsking, og i dybde ved eksplorativ utforsking (Rasmussen, 2021).

### 5.6.1 Kriterier for vurdering

Kriteriene fra Eriksen og Hennig er 1) Elevene formidler responsens sin til variert sammensatte fellesskap og 2) Elevene lytter til andres responser og følger opp på en åpen og interessert måte (Eriksen og Hennig, 2021, s.52). I en vurdering av hvordan elevenes samtalehandlinger påvirker utforskingen av teksten vil jeg se på hvordan elevene viser interesse for å lytte til hverandre og hvordan de responderer på de ytringene som deles i gruppen. Jeg vurderer videre hvordan samtalehandlingene virker åpne eller lukkede for dialogen, og undersøker hvordan de utforskende sekvensene former det dialogiske rommet kumulativt - i bredden, eller eksplorativt – i dybden.

### 5.6.2. Samtalehandlinger og dialogisk rom - Gruppe 1

Gruppe 1 utvikler et åpent og kumulativt utforskende samtalerom. Hovedinntrykket er at gruppe medlemmene har mye på hjertet og gjerne vil dele sine tanker med gruppen. Samtalen i gruppe 1 flyter godt, og deltakerne virker motiverte. Alle gruppe medlemmene deltar i samtalen, og ordet er jevnt fordelt. Jeg registrerer at de er oftest helt enige, og at de er støttende og inkluderende samtalepartnere for hverandre. Dette kommer til syne ved at de sier ja til det en annen sier, men også ved at de responderer på hverandres ytringer og slik utvider samtals dialogiske rom (Rasmussen,2021). Vi skal se at gruppe 1 utvider samtalerommet sitt hovedsakelig i bredden.

Utdraget nedenfor er et eksempel på at elevenes tanker utvikles gjennom deling i gruppen, og man kan si at utforskingen foregår gjennom at elevene fortsetter på en tankerekke som en annen har begynt. Flere og flere elementer introduseres til utforskingen av hvordan Bart har det hjemme. I første samtale har Mina rollen som opplyser fra rollekortene og forteller om noe fra teksten som gav henne "bilder i hodet". Mina deler sitt «bilde» og Maren henger seg på:

Mina: Ja, opplyser.

Sofie: Hva slags bilder fikk du i hodet? Hvilket avsnitt?

Mina: Ja, jeg fikk et bilde av at når han snakket litt om at ... ja jeg sa det jo i sted, at det var litt vanskelig å være hjemme, jeg følte at det sto det selv om det ikke sto det,

De andre: Ja.

Mina forts.: Ja, og at moren ikke var til stede alltid, og at hun vekket han midt på natten og sa, tretti tusen ganger, "du er så god, liksom"...

Maren: Ja, også sa de, det var også sånn at de ikke alltid hadde middag han kunne spise,

Mina: Nei, saltstenger liksom, og så når hun kom hjem med utgått mat, så var det liksom

Maren: bra

Mina: Ja, det var liksom

Maren: Ja da kunne de spise seg mette, eller veldig mette

Mina: Ja,

Maren: Så det føles jo litt som at de kanskje ikke har så mye penger (s.3)

Her deler Mina en tolkning av at hovedpersonen i boken ikke har det så godt hjemme. Hun møtes av enighet fra de andre i gruppen, og Maren følger opp med andre observasjoner fra teksten som bekrefter Minas påstand. Så forfølger de dette temaet i noen ordvekslinger. Her får Mina støtte fra hele gruppen, og Maren blir med på hennes innspill med sine tanker. Dette utdraget er typisk for samtalehandlingene i gruppe 1. De veksler mellom å dele sine tanker og meninger, og å støtte hva de andre sier. Gruppen responderer aktivt på hverandres ytringer, og møter de andres innspill med støtte og i mange tilfeller videre utforskning. Det blir en spontan samtale som "flyter av gårde". Ved å legge til sine tanker og observasjoner fra teksten, utvider Marens ytring det dialogiske rommet i bredden. Hun lager plass til flere forskjellige synspunkter, og dermed bidrar hun med et perspektiv som virker åpnende og opprettholdende for dialogen (Rasmussen, 2021, s. 113). Dette er hva Rasmussen kaller kumulativ utforskning. Hos gruppe 1 holdes det dialogiske rommet kontinuerlig åpent og rommet formes i stor grad gjennom utvidelser i bredden. Sofie, Milly, Mina og Maren deltar her i en ordveksling hvor temaet er Svingens måte å skrive på:

Sofie: Og så, det var mange sånne uttrykk eller setninger som gjorde sånn at vi kunne synes det var morsomt, eller kunne le litt.

Maren: Ja, og så var det, jeg følte noen av setningene, du skjønte liksom ikke helt betydningen, han sa liksom ikke helt betydningen rett fram, men man skjønte den på måten det var skrevet på.

Mina: Det har to betydninger.

Milly: Ja. Han skrev liksom ikke bare, "Ja nå kom Ada mens Bart gikk hjem fra skolen" liksom, det var ikke bare rett frem han skrev.

Mina: Ja.

Sofie: Ja, men jeg likte hvordan han skrev, for det var mange gøy steder, selv om det ikke alltid var så gøy i teksten, så klarte han å, og jeg syns det var gøy med de løgnene han hadde laget med seriemordere som han hadde begynt å samle på, og at han hadde oksygentelt og sånn.

Milly: Ja, det er sånn, ingen som sier det i virkeligheten.

Sofie: Men det var gøy at han hadde det med som løgner i teksten for å slippe unna et eller annet (s.4).

Her deltar fire gruppede medlemmer med sine reaksjoner på teksten, fra et analytisk ståsted, hvor de blant annet reflekterer over hvordan humorinnslagene i teksten virker som et «plaster» på den triste realiteten for hovedkarakteren. Det er ingen i gruppen som motsier hverandre, og de bygger på hverandres innspill helt til de til sammen har fått frem mange eksempler på spillet mellom komedie og tragedie i teksten. Gruppen bygger her det dialogiske rommet ut i bredden. «Nye observasjoner tilføyes løpende, noe som gir teksten fylde i samtalen» (Rasmussen, 2021, s.118).

Veldig mange av gruppens ytringer rommer invitasjoner til de andre om å respondere. De mange inviterende og hypotetiske ytringene som “ja, og”, og “og så” signaliserer at et innlegg er en fortsettelse av det foregående. Et slikt ja åpner for at andre stemmer trekkes inn i samtalen (Rasmussen, 2021). Det dialogiske rommet åpnes også opp når deltakerne bruker ord med et hypotetisk perspektiv. Deltakerne i gruppe 1 er ivrige og engasjerte, og viser en gjensidig forståelse av hva som er formålet med samtalen.

Neste eksempel er fra når gruppe 1 skal forsøke å svare på hvorfor hovedkarakteren spør moren om de virkelig skal flytte snart. Det er ekstra vanskelig for Bart etter at alle på skolen nå vet hvor han bor og hvordan moren hans ser ut. Gruppen kommer på ulike grunner til at han ville ønske å flytte. Dette utvikler seg til en felles utforsking av forestillingsverdenen om Bart og hans liv. Hver sin gang ytrer Mina, Sofie og Milly seg om hvorfor de tror at Bart stiller dette spørsmålet til sin mor:

Mina: Ehm, også hva, ja at han blir litt mobbet for det, og han er veldig redd for at han skal bli sånn som han, jeg husker ikke hva han heter.

Maren: Bertram eller noe.

Mina: Ja, Bertram. At han skal bli sånn og det vil jo han ikke.

Sofie: Ja kanskje også fordi moren ikke alltid holder det hun sier, hun glemmer ting. Så han vil egentlig flytte for å slippe å være der. Men han vet ikke om moren faktisk kommer til å holde det.

Milly: Og så kanskje fordi han ble vel kanskje litt, han er ikke vant til ordentlig middag en gang, så at de bare plutselig skulle flytte, det var kanskje litt overveldende.

Ella: Ja og at hun kommer og vekker ham seint på kvelden.

Milly: Og så var det kanskje sånn urealistisk at de bare skulle flytte når moren bare, liksom det er bra at hun jobber to ganger i uken.

Mina: Ja, og hvordan da skal de få råd til å flytte når de ikke har råd til å kjøpe middag engang?

Milly: Ja.

Her kommer det frem ulike motiver Bart kan ha hatt for å spørre moren om flytting. De tenker sammen om både ønske om flytting, og ønske om å få kartlagt hva som er løgn og hva som ikke er det. Samtalerommet holdes åpent, elevene er engasjerte og utvider samtalerommet i bredden med sine mange forslag.

Elevene i gruppe 1 viser støtter hverandre og gir hverandre trygghet til å delta i det tolkningsfellesskapet som gruppen representerer. Det er et gjennomgående trekk ved deltakernes samtale at de tenker høyt sammen, de nærmest fullfører hverandres uferdige setninger og tanker, og bygger opp samtalen i fellesskap. I gruppen agerer og deltar de fem elevene på lik linje og snakker omtrent like mye hver. Grunnen til at de ikke er likeverdig representert i eksemplene dreier seg om at eksemplene er valgt ut på bakgrunn av kriteriene for litterær faglighet. Mitt fokus er på hva gruppen som helhet presterer, ikke hver enkelt elev.

### 5.6.3. Samtalehandlinger og dialogisk rom - Gruppe 2

Gruppe 2 utvikler et delvis lukket, og delvis dypt samtalerom. En opptelling viser 14 utforskende samtalesekvenser, hvor av 8 er kumulativ utforsking som utvider samtalerommet i bredden, og 8 samtalesekvenser hvor de engasjeres i reflekterende utforsking som utvider samtalerommet i dybden. Jeg teller 7 samtalesekvenser hvor ingen av grupped medlemmene deltar sammen i utforsking av teksten og at samtalerommet lukkes. Deltakerne er engasjerte i å delta i samtalen, og er positive og støttende til hverandre. Dette kommer til syne ved at de utfører instruksene fra lærer samvittighetsfullt, og sørger for at alle får komme til orde. Vi skal se at gruppe 2 utforsker både i bredden og i dybden, men også se hvordan samtalerommet ofte lukkes. På samme måte som gruppe 1 har de fått støttestillas fra lærer for å åpne for samtaleflyt, men likevel lukkes det dialogiske rommet ofte gjennom de tre samtalene.

Det kan virke som om lederens rolleforståelse kommer i veien for utforskingen av teksten. I gruppe 2 trer lederen tydelig frem for å strukturere samtalen, og følger nærmest slavisk arbeidsoppgavene som er gitt dem av lærer (se vedlegg 4). Ole, Benjamin og Mons er hver sin gang leder for samtalen, de synes alle å være opptatt av å følge instruksene, og er nøye med å la alle komme til orde. I tur og orden fremfører deltakerne i gruppe 2 sine innspill. Gruppen har mange støtteerklæringer til hverandre i form av at de sier "ja", og "enig", men likevel så fører ikke dette til noe særlig videre utforsking. Lederens stramme struktur bidrar også til at tilløp til utforsking dør ut slik at gruppe 2 ikke får utvidet det dialogiske rommet. Et av de første spørsmålene fra lærer er «Hva tenker dere om Bart?» (Se vedlegg 4). Det åpne spørsmålet inviterer til både forestillingsbygging og eventuell tolkning, og etter å ha hørt en

tredjedel av romanen har elevene nok gjort seg mange tanker om hva de tenker om hovedkarakteren. Spørsmålet utløser imidlertid kun en kort ordveksling med tilløp til utforskning av selve navnet Bart, og interessen ligger i referansen til navnebroren fra den amerikanske tegnefilmserien «The Simpsons»:

Ole: Okei, da tar vi til neste spørsmål "Hva tenker dere om Bart?"

Adam: Kult navn.

Benjamin: Ja!

(Alle humrer litt.)

Ole: Spesielt navn.

Mons: Ja, ja. Ehm...

Benjamin: Det er kanskje forkortelse for Bartholomew.

Mons: Bar –what?

Ole: he, he - å ja, er det faktisk? Er det?

Benjamin: Ja, det er faktisk Bart Simpson sitt navn: Bartholomew.

Ole: Ja! Fordi han ble jo oppkalt etter han Bart i Simpsons. Ehm... oki! (leser fra spørsmålsarket) "Er det noe ved denne fortellingen som ligner på noe dere har lest, sett slash lest slash hørt før? Mons?"

Her konstaterer navnevalget, men ingen undrer seg for eksempel over hvorfor karakteren heter Bart. Ingen griper mulighetene som ligger i det åpne spørsmålet om å dele sine forestillinger om Bart slik at de kan utvikle sin forestillingsverden om tekstens univers sammen. Så lukker da også lederen muligheten for videre utforskning ved raskt å gå «videre i programmet» og lansere neste spørsmål. På lignende måte lukkes samtalerommet for gruppe 2 gjentatte ganger, av alle lederne etter tur.

Jeg vil trekke frem et eksempel på hvordan gruppen støtter hverandre med ytringer som "ja" og "enig" men at samtalen går i stå selv om de gir hverandre positiv respons. Det som skjer er at de ikke konstruerer forestillingsverdener sammen ved å komme med utfyllinger eller tillegg til den som har sagt noe. Adams rollekortoppgave i første samtale er å plukke ut ord i teksten som er vanskelige, merkelige, interessante eller viktige. Han har valgt ut ordet «massemorder». I romanen later hovedpersonen Bart som om han samler på bilder av masse-mordere. Det er en uvanlig hobby for en 12-åring, og noe som man kanskje skulle tro kunne inspirere gruppen til å ville snakke litt mer utfyllende om. Ordet interesserer Adam, han har faktisk plukket det ut. Det virker også å fenge gruppen: de andre fniser litt når Adam sier ordet, så det ligger en forutsetning i luften her for å stoppe opp litt i "saksgangen" og dvele litt ved dette at Bart samler på bilder av masse-mordere. Her er imidlertid hva som skjer:

Adam: Eh, jeg fant: barytoner, eh, walisisk okse, massebilder.

Ole: Ja, den siste, (de andre fniser litt i bakgrunnen) har du lyst til å forklare litt?

Adam: Eh, det var da han der fortalte at han samler på massebilder fordi han ikke ville at de andre skulle vite at han gikk på boksing.

Ole: Ja! E-he, det er litt rart, ikke sant folkens?

De andre: Ja.

Ole: Mens, oki, Benjamin? (s.39)

Etter alles "ja" kommer det ikke flere responsytringer fra gruppen, og leder Ole går videre i på listen over oppdrag og gir ordet videre til Benjamin for å gå i gang med neste spørsmål på listen. Og med det lukkes muligheten for videre utforskningen om Bart. En skulle jo kanskje tro at elevene ville ha noen synspunkter eller noe de undret seg litt over når det gjelder Bart og begrunnelsene bak hans uvanlige, og "falske" hobby. Mangelen på oppfølgende respons fører imidlertid til at det dialogiske rommet lukkes.

Til tross for de mange anledningene til utforskning som «dør ut» hos gruppe 2, finner jeg likevel eksempler på utforskende samtale som utvider det dialogiske rommet i dybden. Gruppen engasjerer seg i samtalesekvenser som jeg vurderer til å være av en mer analytisk karakter fordi en elev argumenterer for synspunktet sitt, og argumentet blir videre gjenstand for en utveksling av meninger. En slik argumenterende og analytisk utforskning er en utvidelse av det dialogiske rommet i dybden (Rasmussen, 2021) og korresponderer med Rasmussens begrep eksplorativ utforskning. Gruppen utforsker hvorfor moren hadde piller stående i skapet på badet. Bygårdsleiligheten i et belastet nabolag gir grunn til å tenke at moren kan være narkoman. Benjamin er uenig i hypotesen om at det er snakk om narkotika, og de utforsker derfor videre om pillene kan ha andre årsaker.

Mons: Hvilken pille?

Adam: Det var det jeg begynte å tenke litt på og. Var det drugs?

Benjamin: Ja, altså, hvis det er noen som gjetter det er definitivt ikke narkotika, for hun her moren hun virker jo helt grei, men, noen, hvorfor valgte du ut denne, dette avsnittet?

Adam: Fordi jeg reagerte på pillene. Og i og med at hun i alle fall de er vant til at det ligger sprøyter på bakken i gangen der.

Benjamin: Ja.

Mons: Men jeg tror ikke de bor der fordi moren har substance abuse.

Benjamin: Nei.

Mons: Jeg tror ikke det er grunnen til at de bor der.

Benjamin: Nei, det som vi finner ut er at hun har jo sikkert, vi har jo hørt henne, altså doktoren hennes har sagt at hun ikke kan, gjøre...

Ole: Så vi har hørt at hun, er kanskje litt overvektig eller noe sånn, så kanskje det er litt... ja.

Benjamin: Ja. Så kanskje det har litt med det å gjøre?

Ole: Ja, kanskje det har stoppet hun fra å gjøre ting? (s.46)

I sin utforsking om hva som kan være i veien med morskarakteren i romanen, forsøker elevene å fylle i de tomme rommene som teksten har. Det sies ikke eksplisitt hva som er grunnen til at moren har piller i skapet på badet. Her bruker elevene sin kunnskap om verden, samt henter byggesteiner fra teksten og bygger en forestillingsverden som handler om å finne ut av denne moren. De går her i dybden på hva grunnen til pillene på badet kan være. De er ikke helt enige, og fremsetter sine teorier om hva pillene kan være for. De kommer til slutt frem til en foreløpig konklusjon om at pillene har sammenheng med overvekten til moren og er utskrevet av en lege. Dette utdraget står som et eksempel fra gruppe 2 hvor samtalehandlingene er av utforskende og reflekterende art og utvider det dialogiske rommet i dybden.

Jeg finner at i denne gruppen er det mest karakteristiske for samtale i gruppe 2 at de lukkes ganske fort og følger et fast mønster. Mønsteret er at leder gir ordet til en av deltakerne, denne sier så hva han tenker, og så gir de andre et støttende "ja" og "enig" før lederen tar dem videre til neste punkt. Disse inviterende ytringene som "ja" og "enig" lukker paradoksal nok det dialogiske rommet ganske effektivt når de ikke følges opp av utdypende eller utfyllende utsagn. Hovedinntrykket av samtale i gruppe 2 er at de bygger en samtale i felleskap, og deler tankene sine med gruppen. Jeg finner ikke så mange eksempler på kollektiv utforsking av forestillingsverdener. Samtalene og ytringene i gruppe 2 er ikke så fylldige, deltakerne bruker ikke så mange ord. Derimot beveger gruppe 2 seg lenger ned i dybden i noen av de utforskende sekvensene enn gruppe 1 gjør.

## 5.7. Refleksjoner over to enkeltelevers ståsted

Det er større innbyrdes ulikheter i hvordan deltakerne i gruppe 2 samtaler om litteraturen, enn i gruppe 1. Jeg har lyst til å reflektere litt over deltakelsen til to av elevene i gruppe 2. Benjamin skiller seg ut fra resten av gruppen. For det første ved sin klare motivasjon for å delta i samtale og sine lange betraktninger og dype refleksjoner over tematikken som romanen stiller opp. For det andre virker det som om Benjamin har en tanke om at en slik samtale skiller seg ut fra hverdagslivets samtaler, og at han derfor justerer språket sitt til å passe situasjonen. På slutten av den første samtalen kommer jeg (lærer og forsker) inn for å avslutte lydopptaket og spørre hvordan dette gikk. Da deler han en betraktning med meg om at de har snakket "kunstnerisk språk":



Katrine (lærer): Ja, da var dere ferdig? Har dere en god følelse av at det har gått bra?

Mons: Ja, det gikk bra.

Benjamin: Ja, vi har snakket kunstnerisk språk.

Katrine (lærer): Det har dere.

Benjamin: Vi snakket veldig kunstnerisk, som om jeg, det følte som jeg var på P13 eller noe.

Katrine (lærer): Ja, kan du forklare hva du tenker på med kunstnerisk språk?

Benjamin: Det var veldig utfyllende.

Katrine (lærer): Ja. Da avslutter jeg opptaket for denne gangen (s.44).

Sitatet illustrerer hvordan han opplever anledningen til å skille seg ut fra de vanlige anledningene i undervisningen. Han følte faktisk at det kunne ha vært en samtale som ble sendt på radioen.

Ved en annen anledning vurderer Benjamin medelevenes ytringer som "vise ord" (s.49). Han demonstrerer en kreativ og innovativ innstilling til språket når han kaller hovedpersonen "humorøs". "Det viser liksom han er litt mer humorøs og sånt" (s.40). Benjamin lager en metafor når han skal si at han tror at karakteren Bart kommer til å få det bedre til slutt, det ser bare litt mørkt ut nå. "Det tar en natt for å bli der" som han sier (s.63). Jeg tror han mener at det kommer til å ta en stund før hovedkarakterens liv bedrer seg. Jeg tolker Benjamins litterære vendinger som et forsøk på å bruke et språk som er opplevelsen og litteraturen verdig, et språk som mer presist kan uttrykke hans leseerfaring. Han synes å mangle fagterminologi å argumentere ut ifra.

Den andre av samtaledeltakerne jeg har lyst å kaste et lys på, er Adam. I begynnelsen er Adam usikker og litt avventende i samtalen. Han gir uttrykk for at han ikke synes det er så lett, at spørsmålene er vanskelige og at når det blir hans tur så er det meste sagt. Ved nærmere undersøkelser har imidlertid Adam mange tanker og refleksjoner å delta med. Eksempelet her er fra andre samtale hvor Adam etter hvert blir mer "varm i trøyen". Det er hans tur til å finne avsnitt i teksten å lese høyt for gruppen. Det starter med at Adam først er litt usikker, men så ender det med at han bidrar til en fin utforsking om pillene som moren i romanen har i skapet på badet.

Adam: Ja, okei (siterer fra utdraget fra romanen) "Jeg lukket øynene. Forsøkte å tenke at jeg er på doen hjemme. Ser for meg dusjforhenget, skapet med alle pillene og speilet som henger altfor høyt for meg».

Mons: Hvilken pille?

Adam: Det var det jeg begynte å tenke litt på og. Var det drugs?

Benjamin: Ja, altså, hvis det er noen som gjetter det er definitivt ikke narkotika, for hun her moren hun virker jo helt grei, men, noen, hvorfor valgte du ut denne, dette avsnittet?

Adam: Fordi jeg reagerte på pillene. Og i og med at hun i alle fall de er vant til at det ligger sprøyter på bakken i gangen der (s.46).

Dialogen fortsetter litt til, og gruppen diskuterer hva de tror moren tar piller for. Adam vokser med oppgaven i løpet av samtaleyklusene og blir en bedre dialogpartner i gruppen. Jeg vil argumentere for at gruppefelleskapet var med på å trygge ham, og at de støttende og inviterende samtalehandlingene i gruppen var en katalysator for hans deltakelse.

Rasmussen trekker frem Mercers begrep "interthinking" for å beskrive hvordan vi bruker språket for å tenke sammen. Slik jeg tolker Rasmussen viser hun hvordan det kollektive i denne situasjonen ivaretar det som Vygotsky benevner som elevens nærmeste utviklingssone. Teorien til Mercer handler om at læring ikke bare skjer i elevens nærmeste utviklingssone, men også i en utviklingssone som skapes og opprettholdes mellom individer innenfor en sosial ramme. En kollektiv læringssamtale er en "intermental utviklingssone" (Rasmussen, 2021) og som i dette tilfellet muligens kunne hjelpe en elev som var usikker i starten til å finne støtte i gruppen for sin egen læring.

## 5.8. Lærers støttestillas

Eriksen og Hennig har kommet frem til noen prinsipper for forholdet mellom elevstyring og lærerstøtte for litterære samtaler. Et prinsipp er at læreren er aktiv før og etter samtalene, men passiv i løpet av samtalene (Eriksen og Hennig, 2021, s.36). Elevene får stor frihet til å snakke om det de har lyst til å snakke om. Et slikt prinsipp har nok sin bakgrunn i at de elevene som deltok i Eriksen og Hennigs forskning, gjennomførte litterære samtaler mange ganger, og var godt kjent med både målsettingene for samtalene og samtaleregler. For mine elever var utgangspunktet litt annerledes. De hadde kun erfaring fra prøverundene, så jeg bestemte derfor å bygge et tydelig stillas for å hjelpe dem. I miniforelesninger forsøkte jeg å hjelpe dem til å innta en distansert posisjon i forhold til teksten, slik jeg har beskrevet i metodekapittelet. Jeg utstyrte også elevene med tre stillasfunksjoner til hjelp under selve samtalene: det var altså tenkelogg, rollekort og spørsmålsarket med spørsmål tilpasset hvor langt vi hadde lest. Rolkortenes hensikt var for disse gruppene å gi gruppe medlemmene en oppgave inn i gruppen som en type «samtalestartere» for å senke terskelen for deltakelse i samtalen. Tenkeloggens funksjon var å la elevene fordøye sin egen opplevelse av teksten alene først, for å ha et perspektiv å møte andres med. Spørsmålene på arket fulgte lesingen av romanen, og var ment som stillasbygging for å treffe elevenes nærmeste

utviklingszone (Vygotsky, 2001). Spørsmålene tok også opp tema fra miniforelesningene. Progresjonen i spørsmålene gikk fra identifikasjonsspørsmål som «Hva tenker dere om jegerpersonen Bart?» og til refleksjonsspørsmål som «Hvorfor tror dere Bart valgte å slå August?» og til overføringsspørsmål som «Hvis dere skulle prøve å lese med fordobling, hva tror dere boken egentlig handler om?» (Bjørvand & Seip Tønnessen, 2012, s.132) (se vedlegg 4). Spørsmålene skulle hjelpe elevene til å forstå formålet med samtalene, og oppleve i praksis hvordan det kan arte seg når man skal utforske en tekst både fra nærhet og distanse.

Støttefunksjonene jeg «utstyrte» gruppene med utløser sekvenser av dialogisk samtale i begge gruppene. Tenkelogg, rollekort og spørsmålene fra lærer danner utgangspunktet for de aller fleste samtalesekvensene. Begge gruppene diskuterer alle spørsmålene, og alle deler alle fra sin tegning eller tenkelogg om teksten. Det er særlig spørsmålene fra lærer som utløser at flere deltar i utveksling av tanker. Spørsmålene er tekstnære og følger handlingen i fortellingen. Rollekortoppgavene og tenkeloggen virker mer som en oppgave som skal gjøres enn en ansporing til utforskende dialog. Dette tenker jeg har en mulig sammenheng med at elevene ikke var kjent med formålet med rollekortene. Spørsmålene til teksten gav mer tekstilpassede henvisninger til hva som var fokuset for samtalen for å anspore elevene til å reflektere over hva teksten kommuniserte.

### 5.8.1. Kriterier for vurdering

Er det mulig for meg å vurdere hvordan støtten jeg hadde utstyrt gruppene med virket inn på samtalene? For å kunne gjøre en analyse, har jeg sett på hvilken type respons de tre ulike støttefunksjonene fikk i de to gruppene. Jeg ser etter om bruken av støttefunksjonene på en eller annen måte kommer til syne i samtalene, om de utløser en respons i gruppen og hvilken type dialog responsen gir. Jeg ser også etter tegn på om støtten var til nytte for selve gjennomføringen og struktureringen av samtalene.

### 5.8.2. Lærers støttestillas - Gruppe 1

Jeg finner tegn i samtalene på at miniforelesningene var med på å motivere elevene til å bruke tankegodset fra miniforelesningene i samtalene. Spesielt vil jeg trekke fram hvordan temaet om «Svingens språk» fra miniforelesningene vises igjen i samtalene. Fagterminologi var tema for første miniforelesning, og vi laget en ordbank på en plakat (se vedlegg 6). Jeg finner ikke referanser til selve plakaten, men ordet «sammenligning» fra plakaten finner jeg i bruk hos gruppe 1. Sofie sier for eksempel: «Jeg bare føler vi har snakket ganske mye om at det han skriver, av de små tingene han gjør, og så det med sammenligninger, sånn som det

med honningmelon, nå har vi liksom begynt å tenke på honningmelon.» (s. 34). I gruppe 1 fungerer rollekortene som katalysator for samtale fordi gruppen reagerer på innspillene med utforskende dialog. Responssekvensene etter rollekortinnleggene er relativt korte. Spørsmålene fra lærer utløser lengre sekvenser med utforskende dialog enn rollekortene gjør. Tenkenotatene, som kunne være skrevet eller tegnet, får litt ulikt utfall i de tre samtalene i gruppe 1: i den første og andre samtalen utløser de ikke noe særlig dialog, men i den siste samtalen gir tenkeloggen noe lengre sekvenser med dialog. De går gjennom alle oppgavene fra lærer, og samtalene blir fyldige og de får snakket om mye. Gruppe 1 har mange sekvenser med lang utforskende dialog, og spesielt lange sekvenser som utløses av assosiasjoner som startet med spørsmålene på arket fra lærer.

### 5.8.3. Lærers støttestillas - Gruppe 2

Gruppe 2 arbeider systematisk og følger lærers anvisninger for fremgangsmåte.<sup>8</sup> Lederen fordeler ordet etter tur til deltakerne og går gjennom rollekortoppgavene først, og spørsmålsarket etterpå. Ved gjennomgang av rollekortene forteller de hva de la merke til i teksten og så får de en kort respons hos de andre som sier at de er enige, men det utløser ikke en ytterligere utveksling av tanker. Her er et eksempel fra rollekortoppgavene som viser hvordan de lukker og går videre. Ole er leder denne runden, og Mons har rollekortoppgaven å finne avsnitt som minner om noe han kjenner igjen fra før, eller som har hendt ham før. Han har valgt en scene fra boken hvor Ada plutselig dukker opp ved siden av Bart på vei hjem fra skolen:

Ole: Ja, jeg er Ole og jeg skal, jeg er regissør og jeg skal lede litt samtalen. Eh, så da går vi på enda en runde og så begynner vi med Mons, hva har du valgt ut?

Mons: Eh, for eksempel den setningen "Så dukker Ada opp ved siden av meg" fordi, ja veldig mye, det står om veldig mye i for eksempel filmer, bøker at ja jenten du er basically forelsket i bare plutselig dukker opp!

Ole: Ja, er dere andre enige?

Adam og Benjamin: M-m. Ja.

Ole: Har du plukket ut noe annet? (s.39)

Her går leder raskt videre, men jeg tror egentlig at denne erfaringen med at jenter i filmer "plutselig dukker opp" er gjenkjennbart for flere enn Mons, og at det kunne utløst mer samtale om akkurat dette. En rollekortoppgave som faktisk utløser mer utforsking i gruppen

---

<sup>8</sup> De glemmer riktignok å snakke om tenkenotatene sine i de to første samtalene.

har jeg vist utdrag fra tidligere i dette kapitlet. Det skjer når Adams rollekortoppgave setter i gang en utforskende dialog om hvorfor moren hadde piller i skapet på badet.<sup>9</sup>

Når gruppe 2 går gjennom spørsmålene fra lærer, er det stor forskjell på hvor mye respons de ulike spørsmålene utløser. Av de til sammen 24 spørsmålene er det bare 9 av spørsmålene gruppen responderer på med såkalt kumulativ utforskende samtale. Tre av spørsmålene endte med en eksplorativ utforsking, og de resterende 12 spørsmålene førte ikke til en type dialog jeg vil kalle for utforskende, da var det bare snakk om å dele tanker eller meninger som ikke ble fulgt opp av de andre. Her ligger mye av grunnen til at samtalerommet karakteriseres som delvis lukket. Der støttefunksjonene var ment å skulle fungere åpne, ser jeg hos gruppe 2 at de kanskje får motsatt virkning. Gruppe 2 har en stram regi på samtale sine, og lederen fordeler ordet etter tur og orden. Kanskje dette gjør at elevene mister noe av spontaniteten og følelsen av å kunne snakke om det de har lyst til å snakke om? Elevene skynder seg videre til neste spørsmål og samtalen får preg av lite utforsking, og dermed blir det dialogiske rommet ikke utbygd noe særlig.

## 5.9. Oppsummering av funn

### 5.9.1. Litterær faglighet

Begge gruppene viser engasjement for både tekstutforsking og undervisningsmetode. Gruppene involverer seg i teksten og utvikler forestillingsverdener, og anerkjenner hverandres roller og perspektiver i samtale. Elevens litterære lesemetode dominerer utforskingen, men de konstruerer også forståelse ved å innta mer fortolkende perspektiver på teksten. Med nærhet til teksten bygger elevene utfyllende forestillingsverdener rundt hovedkarakterene i romanen, spesielt hovedpersonen Bart og hans mor. Mye av utforskingen i samtale dreier seg om å involvere seg i Barts vanskelige situasjon, og å prøve å forstå morskarakteren. Elevene trer også ut av teksten gjentatte ganger og reflekterer over språk og tematikk. De avdekker tematikk som blant annet «utenforskap», «mobbing» og «sosial nød». De gjenkjenner tema fra andre tekster, som i referansene til filmer om fattige alenemødre. Begeistring for Svingens språk er tydelig, og fører til at bruken av sammenligninger og humor som virkemiddel blir utforsket flere ganger. Gruppene viser evner til analyse og tolkning, men uten å ha utdypende kjennskap til hvilke virkemidler de kan benytte for å analysere i detalj eller å ha språk til å presisere tankene sine med. De betrakter teksten fra avstand med et mer generelt fortolkende blikk. Vi kan si at de leser med

---

<sup>9</sup> Denne dialogsekvensen er allerede sitert over, under «Samtalehandlinger og dialogiske rom, gruppe 2».

fordobling fordi de reflekterer over hva som blir sagt i teksten og funderer over «hva den dreier seg om» (Bjørvand & Seip Tønnessen, 2012, s.132). Som markører for et slikt dobbelt blikk på teksten, ser vi elevenes forsøk på å forklare det de ser ved hjelp av faglige begreper. De bruker terminologi som «kobling» og «sammenligning» i sine refleksjoner. De synliggjør også et behov for ytterligere fagterminologi. Dette kommer til syne hos Milly som, i sitt forsøk på å forklare hvordan noe kan ha dobbel mening, setter opp skillet mellom pannekaker og pannekaker med syltetøy som et bilde på hvordan språket kan ha en ekstra dimensjon. Vi ser også behovet for et litteraturfaglig språk å møte tekster med hos Benjamin – han trenger å utvikle mer «kunstnerisk språk» (Se vedlegg 7, s.44).

Gruppene relaterer også opplevelser av teksten til sin egen virkelighet. De ser kontrasten til sitt eget liv og refererer for eksempel til det å være sur for å få fisk til middag som en bagatell i forhold til hovedpersonens saltstenger. Benjamin ser at teksten speiler virkeligheten, og refererer til at livet ikke alltid er så enkelt, «men alle har en gang de er på sitt nederste, men en ting som man alltid er nødt til å vite er at man kommer seg alltid opp igjen» (se vedlegg 7, s.62) og at teksten handler om hvordan du takler motgangen. I en kreativ språkdrakt, «Livet er ikke bare glitter og muffins» (se vedlegg 7, s.43), setter han et fortolkende perspektiv på hovedkarakterens skjebne.

Å være metakognitiv om egen leseprosess er, som beskrevet tidligere, ikke å forvente av mellomtrinns elever. Materialet viser heller ikke at elevene reflekterer over valg av ulike lese måter i samtalene. De reflekterer imidlertid over hvordan det er for dem å snakke om tekster på denne måten i undervisningen. De svarer at det å høre hva de andre sier om teksten hjelper dem i egen tenkning. Maren sier det slik: «Du får vite litt hva andre tenker og det hjelper deg litt til å tenke selv og på en måte.» (Se vedlegg 7, s. 37). Adam sier for eksempel: «Jeg tror kanskje det hadde vært bra. Fordi du får jo høre andre sine meninger og du ser mange andre perspektiver, og det er jo litt gøy og da. Istedenfor å ...» (Se vedlegg 7, s.64.) Slike metakognitive refleksjoner over å få snakke om en tekst i grupper kan sees som en metakognitiv refleksjon over uttrykksiden av litterær faglighet. Det å få kommunisere om leseropplevelsen din ligger nær opptil en metakognitiv refleksjon over egne lese måter.

### 5.9.2. Samtalehandlinger og dialogisk rom

For disse elevene representerer gruppen en forutsetning for utviklingen av et trygt tolkningsfellesskap. Dialog med en liten gruppe oppleves trygt og skaper dermed gode vilkår for å utvikle litterær faglighet. Elevene velger å ytre seg og gå i dialog både med teksten og med hverandre. Her er mine funn på linje med hva Eriksen og Hennig erfarte i sin forskning, at små grupper fungerer godt (Eriksen & Hennig, 2021).

Samtalerommene ble både åpnet og lukket. Begge gruppene støttet hverandre i form av positive responser og deltakelse fra alle, noe som åpnet rommet. Gruppe 2 lukker rommet uten en bevissthet om at det var det som skjedde, de oppfattet nok at de oppfylte forventningene som var satt for dem. Vi ser at det utformes to ulike dialogiske rom i de to samtaler. Begge gruppene bygger et vidt rom, gruppe 1 i større grad enn gruppe 2. Bygging av vide dialogiske rom vitner både om at deltakerne har delt sine perspektiver, assosiert videre sammen, og bygget forståelse ved hjelp av mange delte opplevelser. Rommet som gruppe 2 bygger er ikke så stort i areal som hos gruppe 1, men til gjengjeld fordyper de seg enkelte ganger i en mer utforskende og reflekterende dialog og utvider dermed sitt rom også i dybden (Rasmussen, 2021). Rommet får en annen form. Dette er gjenkjennbart når man ser på de to samtaler som helhet: Gruppe 1 «bobler over» av assosiasjoner og delingstrang, mens gruppe 2 mer nøkternt går til verks, men likevel med en tydelig entusiasme for oppgaven.

### 5.9.3 Støttestillas

Jeg hadde utviklet et omfattende stillas for elevene. Det besto av høytlesning, miniforelesninger, rollekort, tenkelogger og spørsmål på ark til samtaler. Som jeg har gjort rede for over, var stillaset til stede og aktivt i bruk i elevenes samtaler. Den måten stillasbyggingen fra meg som lærer viser seg i materialet tar jeg som tegn på at min stillasbygging fungerte som en støtte for elevene. Det er vanskelig å tenke seg hvordan samtaler ville forløpt uten de støttefunksjonene jeg bidro med, men det at gruppene benyttet seg aktivt av både rollekort, logg og spørsmål til refleksjon peker mot at dette virkelig var en støtte for dem. Det var en hjelp til både å forstå teksten og til å gjennomføre samtaler om teksten i gruppene. Her har jeg som lærer kunnet bidra med støtte helt fra planleggingsfasen og inn i samtaler (Dysthe, 1997, s.233) uten selv å være til stede i samtaler.

I dette prosjektet virker gruppen å være svært viktig for elevenes utbytte av de litterære samtaler og utforskningen av teksten. Der klassesamtalen var et forum for få elevstemmer, spiller her gruppen en sentral rolle for et flerstemmig møte med teksten og dermed for elevenes utvikling av litterær faglighet. De kollektive prosessene løftes frem av trygghet, inkludering og felles fokus på teksten. Funnene viser hvordan elevene på mellomtrinnet står på terskelen til å kunne utvikle et mer analytisk blikk på teksten, og dermed utvide sin litterære kompetanse. Jeg finner at stillasbyggingen fra lærer hjalp elevene til å innta et distansert perspektiv på teksten, og at ved hjelp av spørsmål på ark og miniforelesninger mestret elevene å lese på en måte de kanskje ikke hadde klart uten den støtten.

Analysen avdekker noen vekstpunkter og noen utfordringer for det didaktiske arbeidet med elever på mellomtrinnet. Vekstpunktene handler om å utvikle en fagdiskurs, og en dialogisk diskurs. Utfordringene lærer står over for handler kanskje mest om å utvikle en metodikk som ivaretar lærers rolle som faglig autoritet sett i sammenheng med at undervisningen foregår i små grupper av elever. Hvordan skal læreren utføre sin rolle som den kompetente andre?



# 6. Diskusjon

## 6.1. Innledning

I problemformuleringen for denne oppgaven spør jeg hvordan litterære samtaler i grupper kan bidra til at elever på mellomtrinnet utvikler sin litterære faglighet. Jeg spør også om lærerens stillasbygging får betydning for elevers utforskning av teksten. I dette kapitlet kommer jeg nærmere inn på noen diskusjoner som melder seg i kjølvannet av mine forskningsfunn. Jeg velger å strukturere diskusjonen i forhold til de tre fokusområdene for min analyse. Fokusområdene er også de tre komponentene som reflekteres i mine forskningsspørsmål: Litterær faglighet, dialogferdigheter og stillasbygging.

Jeg antydet i analysekapitlet at funnene avdekker to vekstpunkter for utviklingen av litterær faglighet for mine syvendeklassinger. Vekstpunktene handler om behovet for en fagdiskurs for å utvikle sin litterære kompetanse videre og opplæring i dialogdiskurs som et verktøy for å utvikle sin litterære faglighet i et tolkningsfellesskap. Utfordringene som melder seg etter analysen er flere. Den viktigste er kanskje den rollen læreren skal utforme som en faglig autoritet uten å hindre elevenes utforskning og dialog, og hvordan hun kan finne en balanse mellom å være den kompetente andre og la elevene få plass med sine perspektiver.

## 6.2. Kort om funnene

For å nærme meg problemstillingen gjennomførte jeg en kvalitativ samtaleanalyse av seks litterære samtaler med egne elever i 7. klasse. Funnene indikerer at elevene er aktive i samtalene og uttrykker litterær kompetanse, og at samtaler i grupper virker å være en arena hvor elevene kan delta aktivt i utforskningen av teksten. Litterær kompetanse er satt sammen av mange ulike ferdigheter, og flere av ferdighetene er knyttet til både kognitiv modning og erfaring med lesing av skjønnlitteratur. Vurderingen av hvordan elevene viser litterær kompetanse kommer jeg inn på i drøftingen nedenfor.

Funnene viser hvordan elevene på mellomtrinnet står på terskelen til å kunne utvikle et mer analytisk blikk på teksten, og dermed utvide sin litterære kompetanse. Dette handler om å utvikle både bevissthet om hva som ligger i den fagspesifikke lesemåten, og utviklingen av fagterminologi. Det handler også om å utvikle sin evne til å kommunisere og lytte i et fortolkningsfellesskap. Funnene gir retning til drøfting av både teoretiske og didaktiske sider ved litterære samtaler som metode.

## 6.3. Utvikling av litterær faglighet

### 6.3.1.Fagdiskurs

Trenger elevene å lære seg fagbegreper på mellomtrinnet? Jeg beskriver i analysen hvordan mine elever forsøker å beskrive hvordan forfatterens språklige valg har betydning for hvordan de opplever teksten. Ville en utvikling av en mer litteraturfaglig diskurs hatt betydning for hvordan de utforsker teksten?

I *Litteraturredidaktikk* (Skaftun & Michelsen, 2017) diskuterer Skaftun og Michelsen introduksjonen av faglige begreper i litteraturundervisningen. I utgangspunktet sier de at det er viktig at elevene får snakke om litteraturen med sitt eget språk, og henviser til Vygotsky og hvordan hverdagsbegrepene og de vitenskapelige begrepene utvikles i sameksistens og i avhengighet av hverandre. Men de viser også til den russiske lingvisten Roman Jacobsons begrep "den poetiske språkfunksjonen" for å si noe om at når man skal snakke om litterære virkemidler, som er en synliggjøring av teksten som skjønnlitteratur, da kan kjennskap til fagbegreper hjelpe leseren til å strukturere tanke og forståelse (Skaftun og Michelsen, 2017, s.64). Med andre ord, så kan man si at behovet for fagbegreper og utviklingen av en fagdiskurs melder seg når elevene beveger seg ut av teksten og utforsker teksten fra en mer analyserende posisjon. Det betyr også at det er en sammenheng mellom hvor langt man er kommet i sin utvikling av litterær kompetanse og når det passer å bli introdusert for fagbegrepene som hører til analyse av skjønnlitterære tekster. Skaftun og Michelsen sier at etter hvert som vi arbeider oss inn i fagfellesskapet, utvikler vi et felles språk for å snakke om sammenhengene i teksten på ulike nivå. Vi trenger ikke det faglige språket for å se sammenhengene, men for å kunne sette ord på det vi registrerer må vi ha et fagspråk slik at vi kan uttrykke det vi ser til de andre.

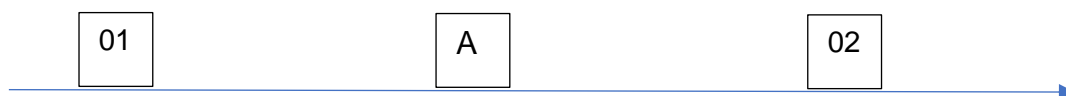
Her beskriver Skaftun og Michelsen det som jeg fant hos mine elever. I gruppe 1 forsøkte elevene å beskrive forfatterens bruk av metaforer, og det fremstår tydelig for meg at med fagbegreper ville de kunne ha uttrykt seg mer presist og hatt en sterkere felles begrepsforståelse å bygge sine resonnement på. Det ville gjort det lettere for dem å videreutvikle sin kunnskap om og gjenkjenne av slike språklige virkemidler. Det samme er tilfellet for Benjamin i gruppe 2, som selv finner på kreative ord og vendinger når hverdagspråket i hans øyne blir for fattig. Drangeid gjør greie for begrepene lav og høy rammesetting i forbindelse med litteraturfaglig analyse som verdsetter elevenes perspektiv i tolkningsarbeidet. I den forbindelse nevner han lav rammesetting som en fallgrube i forbindelse med å lære elevene ferdigheter som kan føre lesningene over fra følelser og

umiddelbar respons, til språklige registre som gjør det mulig å reflektere over teksten. Bekymringen ligger i at argumenter som kunne begrunnet lesningen ikke blir fremført og utvekslet, og at det derfor er viktig at læreren kommer inn som modell for språklige praksiser og væremåter som åpner for forståelse og kritisk refleksjon (Drangeid, 2017, s.22).

### 6.3.2. Står det fortolkende i veien for opplevelsen?

Som både Rosenblatt, Langer og Steffensen forklarer, er det evnen og muligheten til å danne forestillingsbilder som er sentral for den skjønnlitterære opplevelseslesing. Muligheten for en slik aktivitet ligger i det at tekstens verden ligner på den virkelige verden: “den må på en eller annen måte være bekendt i forvejen for at man kan reagere på den” (Steffensen, 1999, s.41) Samtidig må teksten ha nok åpenhet slik at leseren tar i bruk personlige assosiasjoner (Steffensen, 1999, s.44). Mange lærere har kanskje kjent på en bekymring for om et fortolkende perspektiv vil virke ødeleggende for opplevelsen for unge lesere. Steffensen imøtegår et slikt resonnement med følgende modell for leseopplevelsen:

Steffensen viser en modell for utvikling av litterær lesing, altså med en fortolkende dimensjon, som jeg gjengir her:



Her er 01 den første opplevelsen av teksten som er lystlesingen. A er analyse og fortolkningsfasen hvor elevene får reflektere over tekstens litterære egenskaper, altså en analysefase. 02 er da syntesefasen hvor opplevelse og erkjennelse forenes (Steffensen, 1999, s. 54). Her viser Steffensen hvordan man kan kombinere opplevelsen og fortolkningen i en syntese, slik at det ikke er snakk om en ren distansert fortolkning av en tekst, eller en rent motiv og sanselig leseropplevelse. En slik modell viser hvordan man i undervisning i litterær kompetanse ikke kommer utenom selve teksten og dens opplevelsesdimensjon. Modellen illustrerer hvordan man underviser *i* litteratur og ikke *med* litteratur (Steffensen, 1999, s. 53).

Drangeid minner om at litteraturredidaktikk også handler om å analysere tekstene. Han etterlyser imidlertid en bedre samordning mellom litterær analyse og undervisningsmåter. Analysen må inkludere leserens meningsskaping, men uten være samtaler uten forankring i teksten (Drangeid, 2014, s.24). Undervisningen skal ikke bli analytiske øvelser som er koblet fri fra litteraturen som opplevelse. En måte å komme opplevelsen i møte, er en god

forståelse av leseprosessen. Det er viktig å forstå hvordan leseren fyller ut litterære forestillingsverdener og hvordan leseren konstruerer lag av «fordoblet mening» (Drangeid, 2014, s.24).

Mine funn vise at elevene både fyller ut litterære forestillingsverdener og leser «med fordobling». Uten å kjenne til hvilke litterære virkemidler man kan bruke som hjelp til å forstå, så klarer de å komme frem til en tolkning som beveger seg ut av forestillingsverdenene og til en fortolkende posisjon. Med Steffensens modell kan vi si at de befinner seg i 02. De har oppnådd en rikere forståelse av teksten uten å miste opplevelsesaspektet, den estetiske bindingen til teksten. De uttrykker tydelig at de både «føler følelsene til hovedkarakteren» og samtidig skjønner at leseopplevelsen vil bety noe for deres eget liv.

### 6.3.3. Tomme plasser – hvor mye motstand skal teksten by på?

Diskusjonen går i fagmiljøet om hvor krevende tekster elevene skal møte i undervisningen. Kritikken har handlet om at tekstmøter med det fremmede blir tonet ned, og lærernes metoder er elevsentrerte og bekreftelser av elevenes hverdagskultur blir viktigere enn faglig innhold (Penne, 2012). Drangeid er opptatt av lesing som fremmederfaring, og problematiserer hvordan litteraturundervisningens utfordringer i dag er knyttet til tekstutvalg som speiler elevenes verden fremfor å tilby dem et vindu til en alternativ verden (Drangeid, 2014, s.30).

Mellomtrinns eleven har kanskje flest lesererfaringer med tekster som ikke byr på mye motstand. Sagt med Iser så har tekstene de møter i egen lesing kanskje ikke så mange tomme plasser som eleven skal “fylle inn”. Hvis vi tenker på Appleyards stadier for leseren knyttet til barnets alder, står en tenkt elev på mellomtrinnet med en fot i heltesjangeren, men med en prøvende tå inn i mer realistiske skildringer (Appleyard, 1991). Tekster vil normalt inneholde mye kjent. Dette er vi avhengig av som grunnlag for forståelse, hvis teksten blir uforståelig for oss gir vi opp. Drangeid peker på at selv i det kjente kan leseren møte noe annet og underlig, og sier at lesing er å overføre egoet – midlertidig - til en annen verden. Slik kan man få innsyn i andres erfaringer, og åpne opp for andres følelser og tankemåter. I et slikt perspektiv blir litteraturen som vindu et bilde på lesing som åpning mot andres erfaringer (Drangeid, 2017, s.30). “Et av litteraturens fortrinn er at den så elegant lar oss oppleve andre personer innenfra” (Drangeid, 2017, s.31). Dette sitatet handler om at innlevelse er viktig for leserens motivasjon, og dermed også for evne og pågangsmot til å lese utfordrende tekster. Vi kan posisjonere mellomtrinns eleven som en som henter motivasjon til lesing av tekster som representerer nye erfaringer ved hjelp av en emosjonell investering i teksten. Hva “investoren” makter å ta ut i form av emosjoner, er nært knyttet til

opplevelsen av de fiktive personene. Og som Drangeid påpeker, investeringen må gi avkastning. En for enkel tekst gir kjedsomhet, men en for vanskelig kan gi overlast (Drangeid, 2017, s. 31).

#### 6.3.4. Når kan man si at elever har litterær kompetanse?

I teorikapittelet refererer jeg til hvordan Eriksen og Hennig ser på utviklingen av litterær kompetanse som et verktøy å oppnå litterær forståelse. Det er ikke den litterære kompetansen som er det definerte målet, men det å kunne bruke en slik kompetanse for å oppnå en utvidet forståelse av en tekst. Evnen til å forstå tekster er i kontinuerlig utvikling gjennom hele utdanningsløpet og elevene har i ulik grad oppnådd litterær kompetanse underveis. Dette er bakgrunnen for det synet på litterær kompetanse som en dynamisk størrelse vi finner hos Eriksen og Hennig (Eriksen & Hennig, 2021).

Det fremkommer av analysen at elevene ikke møter alle kriteriene i Eriksen og Hennigs tolvpunktliste over ferdigheter som inngår i litterær kompetanse. Det interessante for meg som lærer er imidlertid å forsøke å kartlegge hvilke av kriteriene elevene mestrer og på hvilken måte. Det vil kunne gi en pekepinn på hvordan man kan tenke seg å legge opp undervisningen for denne aldersgruppen. Eriksen og Hennig poengterer at litterær kompetanse ikke er en eksakt størrelse, men at man heller kan se på en slik kompetanse som en forutsetning for å kunne oppleve og utforske litteratur (Eriksen og Hennig, 2021, s. 30). Det vil da si at selv om elevene ikke mestrer alle aspektene ved analyse og fortolkning, så kan man likevel argumentere for at de besitter en god porsjon kompetanse som gir dem forutsetninger for både å kunne oppleve og utforske litterære tekster. Her blir begrepet litterær leseferdighet sentralt for å belyse dette. Litterære leseferdighet er en kompetanse selv små barnehagebarn kan være i besittelse av. Den bygger på evnen til fantasi og innlevelse, og er selve grunnsteinen i begrepet litterær kompetanse (Eriksen og Hennig, 2021).

Jeg har lyst til å trekke inn hva Eriksen og Hennig sier om hvordan elevene viser faglighet her. I sin definisjon av litterær kompetanse regner de litterær leseferdighet som en av fire kunnskaper og ferdigheter som inngår i kompetansebegrepet. De er tydelige på at litterær leseferdighet er helt avgjørende og selve kjernen i litterær kompetanse (Eriksen og Hennig, 2021, s.30). Litterær leseferdighet handler om å ha evne til fantasi, og ha evne til å bygge forestillingsverdener. Elevene i min undersøkelse viser helt klart evne til å bygge forestillingsverdener. En slik aksept for at fantasi og kreativitet inngår i vår forståelse av litterær kompetanse, muliggjør at vi kan si at elevene er faglige selv om de ikke mestrer alt som begrepet litterær kompetanse inneholder. Som Eriksen og Hennig poengterer, så fins det to måter å være faglige på i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur, og det henger

sammen med formålet for aktiviteten: Hvis vi ønsker å utforske hvordan en tekst er skrudd sammen, og hvordan virkemidlene er brukt, er det til god hjelp å ha tilgang på et litteraturvitenskapelig begrepsapparat. Da er vi faglige. Hvis vi først og fremst ønsker å formidle til andre lesere hva slags forestillingsverden vi konstruerer i transaksjon med teksten, er det andre begrepsapparater og uttrykksformer som er til hjelp (Eriksen og Hennig, 2021, s.31).

Det er altså godt utviklet litterær leseferdighet som ifølge Eriksen og Hennig gir elevene gode forutsetninger for å utvikle kunnskap om tekst, kontekst og lesing. Når man skal snakke om faglighet for elever i denne aldersgruppen, må man også ta i betraktning at vi her har å gjøre med skolefaget litteraturfag, og ikke vitenskapsfaget litteraturfag (Eriksen og Hennig, 2021, S.30) Faglighet i sammenheng med litterær kompetanse i skolen kan sees som et uttrykk for en hermeneutisk spiraltenkning, og at fagligheten er i stadig utvikling i en dynamisk prosess og hvor delkompetansene blir stadig mer avanserte.

Mine funn samsvarer med Eriksen og Hennigs funn på den måten at elevene i deres studie også viser mest engasjement og interesse i å utforske og bygge forestillingsverdener og mindre utviklede ferdigheter i de mer analytiske sidene ved tolkningsarbeidet (Eriksen og Hennig, 2021, s. 56-74: Samtalesykluser på mellomtrinnet).

Mine funn korresponderer også med forventninger jeg hadde på forhånd når det gjelder J.A. Appleyards forskning på hvordan barn utvikler seg som lesere. Mange elever på mellomtrinnet, og da kanskje spesielt på 7. trinn som i tilfellet med mine elever, befinner seg i den lesefasen Appleyard kaller *leseren som helt eller heltinne* hvor leseren kan forestille seg selv som den kompetente helten som løser alle problemene i tekstens univers (Appleyard, 1991, s.59). En slik helt er gjerne fremstilt med relativt endimensjonale egenskaper.

Samtidig vil noen av elevene være på vei inn i den lesefasen som Appleyard betegner som *leseren som tenker*. I denne fasen vil leseren orientere seg mot litteratur som er realistisk og tankevekkende, og det bør være mulig for leseren å identifisere seg med sentrale personer i fortellingen. Det vil også bety at den tenkende leseren gjerne setter pris på å lese om mer komplekse personer (Eriksen og Hennig, 2021, s.56). Arne Svingens "Sangen om en brukket nese" gir elevene mulighet til å møte mer komplekse personer og problemstillinger og "inviterer" leseren med over i neste lesefase.

## 6.4. Det dialogiske rom

### 6.4.1. Er bredde i det samtalerommet et uttrykk for kompetanse?

Evnen til å lese utforskende knyttes i denne oppgaven til begrepet litterær faglighet. Som Rasmussen beskriver i «Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens arbejde» (Rasmussen, 2021) kan faglighet vise seg som både kumulativ og eksplorativ utforsking. Den kumulative utforskingen knyttes først og fremst til utbyggingen av forestillingsverdener og litterær leseferdighet. Den eksplorative utforskingen knyttes til en dyperegående refleksjon om hva teksten kan bety. Som Eriksen og Hennig tydelig skriver, er litterær leseferdighet og utforsking av forestillingsverdener en viktig del av litterær faglighet. I mine funn beskriver jeg hvordan den litterære leseformen dominerer utforskingen hos mine elever. De etablerer rike forestillingsverdener, spesielt knyttet til hovedkarakteren i romanen. Med Rasmussens rom-metafor kan man hevde at et rom med bredde viser litterær leseferdighet og et rom med dybde viser en mer analytisk tilnærming til tekstutforskingen. Målet med lesingen er å videreutvikle sin litterære faglighet ut fra det ståstedet man til enhver tid har. Derfor mener jeg at man må kunne betrakte litterær leseferdighet og utforsking «i bredden» som uttrykk for faglighet, en faglighet som er i utvikling. Som mine funn viser, viser også elevene evne til å gå i dybden, og innta en mer reflekterende og analytisk tilnærming til teksten. De møter noen av kriteriene for kompetanse både i kategoriene «analyse og tolkning» og «teksten og verden». Hvordan elevene tenker at man kan lære noe av teksten, og hvordan de identifiserer tematikk som utenforskap og sosial nød, viser at de er i stand til å se den doble dimensjonen ved teksten, altså å møte teksten både med nærhet og distanse. Dette handler om en litteraturfaglig posisjon. Teoribasen for denne oppgaven anerkjenner både en erfaringsbasert og analytiske innganger til arbeid med skjønnlitterære tekster har sin plass i klasserommet (Rødnes, 2014),

### 6.4.2. Trenger elevene eksplisitt undervisning i samtaleferdigheter?

Innenfor rammen av denne oppgaven er det naturlig å tenke på samtaleferdigheter som støtter opp under utforskingen av den litterære teksten. Da snakker vi om opplæring i det å samtale om litteratur som en spesiell ferdighet. I den forbindelse er evnen til å dvele ved et emne eller et poeng en viktig ferdighet (Eriksen og Hennig, 2021, s. 34). Dveling innebærer evne til både å lytte til hva de andre sier og evne til å reflektere over det andre sier. For å være en del av dialogen i gruppen må man stille spørsmål om utdyping og forklaring, og gi uttrykk for egne tanker og meninger. Slike ferdigheter er verktøyet for å kunne gå mer i dybden på teksten og sine egne responser på teksten (Eriksen og Hennig, 2021, s.34).

Eriksen og Hennig hevder at elevene må «blir fortalt, vist og få øvd på hva det vil si å gå i dybden på tekst og responser, hvordan de kan gjøre det, og ikke minst hvorfor det er viktig» (Eriksen og Hennig, 2021, s. 34).

Rasmussen signaliserer også at for å kunne utvikle et samtalerom både i bredden og i dybden trenger elevene en forståelse av samtalsens formål. De trenger en forståelse på metanivå av at det å utforske og undre seg kan være et mål i seg selv og er læring i et annet modus enn å formidle et svar på en oppgave (Rasmussen, 2021, s.123). Dette vil signalisere til elevene hvordan gruppesamtalene kan sees som et læringsrom i seg selv, hvor målet er å bearbeide egen forståelse og dra veksler på gruppens samlede kompetanse.

Eriksen og Hennig foreslår at elevene kan ha god nytte av å øve på bestemte spørsmål de kan stille til andres responser på en tekst. Erfaringene fra Eriksen og Hennigs forskning er at det var utfordrende å utvikle og opprettholde elevenes samtaleferdigheter, men at det var en stor læringsgevinst å hente de gangene elevene fikk dette til. Elevene i mitt forskningsprosjekt fikk spørsmålene som stillas fra lærer, men de benyttet seg også av generelle samtaleferdigheter som de hadde øvd på i andre sammenhenger. Som jeg skrev i metodekapittelet, var en del av forarbeidet til undervisningsopplegget å repetere samtaleregulene vi allerede hadde for gruppearbeid.

Mine elever gav i siste samtale tydelig respons på at å snakke sammen om teksten var godt for egen tekning. Med utgangspunkt i den romlige formen på samtalene til gruppe 1 og gruppe 2 er det nærliggende å tenke seg at gruppe 1 kanskje kunne ha utforsket litt mer i dybden hvis de hadde fått øve på å dvele og stille spørsmål til hverandre underveis? Man kan også tenke at gruppe 2 ikke hadde skyndet seg så systematisk gjennom alle spørsmålene hvis de hadde en større forståelse av at denne samtalen kunne betraktes som et læringsrom hvor man kunne eksperimentere med egen forståelse og at det ikke var et mål om å komme til enighet.

## 6. 5. Stillasbygging

### 6.5.1.Hvordan kan lærer agere som en faglig autoritet i litteraturundervisningen?

Laila Aase peker på lærerens rolle i et dannelsesperspektiv og kommer da inn på det særlige ansvaret lærere har for å utvikle språk og tanke hos elevene. I artikkelen «Norsklærerens selvforståelse» (Aase, 2003) argumenterer Aase for hvor viktig lærerens forståelse av sin kunnskap og sine oppgaver er for hvordan faget ser ut i praksis. Her kommer Aase inn på



det som var utgangspunktet for mitt engasjement for den fagspesifikke lesemåten i forbindelse med lesinga av litteratur. Jeg etterlyser norsklærere som er seg bevisste at, som Aase skriver, «når vi leser, snakker, tenker, diskuterer fortolker osv., lærer vi samtidig å lese, snakke, tenke, tolke osv. (Aase, 2003). I norskfaget er slike språksituasjoner knyttet til et bevisst læringsformål som Aase peker på at læreren har ansvar for. Aase er tydelig på at dette ikke står i motsetning til sosiokulturelle aspekter ved læring, og at det til syvende og sist er eleven som lærer. Jeg mener at Aase er inne på det vesentlige her når det gjelder læreren som faglig autoritet i litteraturfaget. Læreren trenger en bevissthet om at det nettopp er faglig en lærer er. Utøvelsen av lærergjeringen i litteraturfaget må speile læreren som faglig autoritet. Lærerens mer skolerte tolkning må komme til syne. Da tror jeg at valg av arbeidsmåter i faget kommer som en konsekvens av en slik innsikt.

Konkretiseringer av hvordan læreren kan utøve en slik innsikt, er mangesidige. Aase peker selv på den litterære samtalen som et sentralt eksempel. Går elevene glipp av lærers mer skolerte tolkning i gruppesamtalene? Svaret er både ja og nei. Mine elever gikk på en måte glipp av lærers faglige autoritet i selve samtalen. Men min analyse viser at det er tydelige spor etter min stillasbygging, min påvirkning som faglig autoritet på samtalene. Det er spor etter de faglige perspektivene fra miniforelesningene i elevenes samtaler, og deres utøvelse av litterær faglighet er tydelig initiert fra lærers spørsmål. Spørsmålene signaliserer en tenkemåte som har røtter i en resepsjonsteoretisk forståelse av tekstlesing. De styrer elevene mot en litterær lesemåte. Spørsmålene var av åpen karakter, men likevel designet for å styre forståelsen i retning av fortolkning.

Når jeg svarer ja på spørsmålet om elevene går glipp av lærers mer skolerte tolkning, så legger jeg til grunn at en slik type stillasbygging som jeg gjorde denne gangen ikke lar lærer være til stede i det «stykke liv» (Aase, 2005) som en samtale er, slik at hun mer «i øyeblikket» kan fange opp og benytte sin posisjon som den mer kompetente andre og lede elevene videre inn i teksten (Seip Tønnessen, 2012). Kanskje kan et vekselbruk mellom litterære samtaler i hel klasse med lærer og litterære samtaler i grupper uten lærer være et fruktbart didaktisk valg?

Skaftun og Michelsen skriver om at litteraturundervisningen kan sees på som et mulighetsrom. Mulighetsrommet bygges ved å skape tillitt og trygghet, læreren må synliggjøre at elevperspektivet er en forutsetning for utvikling. Lærer må skape et rom hvor det er trygt å ta sjanser ved å være en aktiv bidragsyter. Det er lærer som har ansvaret for faglig progresjon, slik at lærers utøvelse av faglig autoritet handler om å finne en balanse mellom planlegging og improvisasjon og mellom lærerstyrt kontroll og tillitsbasert risiko. Det

ligger en faglighet i det å slippe kontrollen over regien og hvilken vei samtalen tar. Gevinsten er at det åpner seg et mulighetsrom (Skraftun & Michelsen, 2017, s.167).

### 6.5.2. Stillasbygging – den kompetente andre, kan elever i gruppe uten lærer bygge tilstrekkelig stillas for læring?

Dette spørsmålet handler om hvordan elevene som gruppe kan vise hverandre vei mot faglig utvikling uten at lærer er involvert i samtalen. Som jeg har skrevet om i teorikapittelet reiser Fernandéz et al spørsmålet om ikke de prosessene som foregår mellom elevene i gruppen kan sees på som stillasbygging. Artikkelen «Re-conceptualizing scaffolding» (Fernandéz et al, 2015) tar for seg hvordan man kan tenke nytt om begrepene nærmeste utviklingssone og stillasbygging når elevene jobber sammen i grupper. Artikkelen knytter Vygotskys teori om hvordan læring først skjer i en sosial kontekst, før den blir til intra-mentale strukturer, til tanken om at stillasbyggingen kommer fra å dele kunnskap i gruppen. Dette innebærer at vi må tenke nytt om nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978) går fra en lærer til en elev, men at de som skal lære tenker sammen for å løfte seg videre til nesten nivå. Fernandéz et al bygger en slik argumentasjon på at det er språket og det dialogiske ved gruppesamtalen som fungerer som stillas for å løse problemer. De assisterer hverandres utvikling ved en felles innsats for å løse et problem. Det blir altså evnen til utforskende samtale som blir byggesteinene i stillaset. En utvikling av en fagdiskurs blir et verktøy de kan lære seg for å høyne kvaliteten på utforskningen sin, og dette verktøyet utgjør stillaset. En slik tilnærming til utvikling av litterær faglighet krever at elevene i gruppen allerede mestrer den delen av fagligheten som handler om å arbeide utforskende med en tekst i grupper. De må kjenne til konvensjonene for litteraturlesing og anerkjenne sin rolle som utforsker og samtalepartner i det dialogiske fellesskapet. Her er gruppe 1 et godt eksempel på hvordan gruppen i fellesskap kommer videre i sin forståelse av teksten, selv om ingen av dem står frem med mer utviklet litterær faglighet enn de andre.

Vi finner denne tanken også hos Appleby og Langer, sier Dysthe, og peker på at de har videreført begrepet fra Bruner og at stillasbygging i undervisningssammenheng kan skje ved direkte interaksjon enten med klassekamerater eller med grupper. Hos Dysthe får eleven rollen som «more capable peer», den mer kompetente andre. Vi kan kanskje se Benjamin som en slik mer kompetent andre for de andre i gruppe 2? Han viser en forståelse for formålet med samtalen som de andre kan lære av.

## 7. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Hensikten med denne masteravhandlingen er å sette søkelys på leseopplæringspraksiser på barnetrinnet i skolen, og da spesielt på mellomtrinnet. I det innledende kapittelet antyder jeg at det er behov for å se på om vi i skolen bør inkludere arbeid med å fortolke skjønnlitteratur som en del av leseopplæringen på barnetrinnet. Oppgaven identifiserer et «hull» i norskfagets opplæring i ulike lese måter, og forsøker å gi noen svar på hvorfor utviklingen av en fagspesifikk lese måte bør vektlegges mer. Utviklingen av en litteraturfaglig lese måte åpner opp for at elever kan nærme seg sentrale målsettinger i læreplanen gjennom arbeid med å lese og forstå skjønnlitteratur. Litterær faglighet og spesielt evnen til å lese fiktivt, litterær leseferdighet, er sentrale tema for oppgaven. Sentralt er også læring i et dialogperspektiv. Oppgaven undersøker sammenhenger mellom utforskning av skjønnlitterære tekster og utviklingen av dialogiske ferdigheter hos elevene.

På bakgrunn av egne erfaringer fra klassesamtaler om litteratur ønsket jeg å utforske et alternativ til klassesamtalen når det gjelder å velge undervisningsmetoder for undervisning av skjønnlitteratur. Jeg ønsker å få flere elever til aktivt å delta i utforskningen av tekster vi leser i undervisningen fordi jeg da kan få innblikk i hvor elevene befinner seg i utviklingen av litterær faglighet. Jeg ønsker samtidig å utvikle et dialogisk klasserom fordi utvikling av litterær forståelse er tett forbundet med et dialogisk læringssyn. (Dysthe, 1997). En undersøkelse av forskningslitteratur avdekket litterære samtaler som en arbeidsmetode som ivaretar et undersøkende og dialogisk perspektiv på leseprosessen.

### 7.1. Problemformulering, metode og funn

Jeg undersøker i et forskningsprosjekt hvordan mine egne elever på mellomtrinnet samtaler om en felles tekstopplevelse, og hvor de befinner seg i sin utvikling av litterær faglighet. Med utgangspunkt i litteraturdidaktisk og dialogpedagogisk teori, undersøker jeg hvordan en gruppe elever kan utgjøre et fortolkningsfellesskap hvor elevene kan utøve en fagspesifikk lese måte, og dermed utvide sin litterære kompetanse, ved å arbeide utforskende og dialogisk i gruppene. Utformingen av problemformulering og forskningsspørsmål bygger på resonnementer fra aktuell forskning innenfor det resepsjonsteoretiske forskningsfeltet og dialogpedagogisk forskning. Problemformuleringen og forskningsprosjektet reflekterer sosialkonstruktivistiske perspektiver på læring.

Problemformuleringen for oppgaven er:

Hvordan kan litterære samtaler i grupper bidra til at elever på mellomtrinnet utvikler sin litterære faglighet?

Forskningsspørsmål 1: Hvordan uttrykker elevene sin litterære faglighet i litterære samtaler i grupper?

Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning får lærers støttefunksjoner for elevenes utforsking av teksten i gruppene?

I et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt undersøkte jeg hvordan mine egne 7.trinnselever samtalte om en barneroman når de fikk snakke i grupper. Målet var å kartlegge hvordan samtaler viste elevenes litterære faglighet, og hvordan min stillasbygging virket inn på elevenes utforsking av teksten. Analysen avdekker at elevene møter mange av kriteriene for litterær faglighet, og at deres faglige ståsted befinner seg i skjæringspunktet mellom litterær leseferdighet og mer analytiske og tolkende ferdigheter. Stillasbyggingen fra lærer har hjulpet elevene til å innta et distansert perspektiv på teksten. Analysen viser også hvordan metoden litterære samtale i grupper støtter opp under utviklingen av en slik kompetanse.

## 7.2. Implikasjoner for eksisterende forskning

Oversikten over diskursen i det litteraturdidaktiske forskningsmiljøet fra innledningskapittelet synliggjør at det trengs mer forskning om litterære samtaler på mellomtrinnet. Denne forskningsstudien kan tolkes som et bidrag til å fylle ut det eksisterende forskningsgrunnlaget for litterære samtaler på mellomtrinnet i skolen. Studien har likheter med den store studien til Eriksen og Hennig som er omtalt i *Opplevelse og Utforsking* (Eriksen & Hennig, 2021), men den er også ulik. Den største forskjellen ligger i at eleven i Eriksen og Hennigs prosjekt gjennomførte mange litterære samtaler, og mine elever kun noen få. Jeg mener min studie kan stå som et eksempel på hva elever kan klare uten å ha lang trening i å gjennomføre litterære samtaler i grupper. Dette mener jeg styrker konklusjonen om at elever på mellomtrinnet både mestrer og fortjener å lære å lese litteratur med et litteraturfaglig formål.

## 7.3. Styrker og svakheter ved forskningen

Min studie har både styrker og svakheter. I en vurdering av min forsknings eventuelle styrke vil jeg for det første trekke frem at det var et dokumentert behov for en forskning som dekker mellomtrinnets posisjon mellom to leseopplæringstradisjoner: den første leseopplæringen fra småtrinnet og den mer analytiske tilnærmingen til tekster på ungdomstrinnet. For det andre

vil jeg trekke frem at jeg har gitt en fyldig og detaljert beskrivelse av forskningsprosjektet, både undervisningsopplegget og i analysearbeidet. Det gir forskningen transparens, slik at det gir utenforstående mulighet til å se hvordan jeg har kommet frem til de svarene jeg har konkludert med.

En svakhet ved mine forskningsresultater er hvordan at utvalget elever som deltar i prosjektet kanskje ikke er representative for elever i skolen. Studien min fanger ikke opp de elevene som ikke hadde lyst til å være med. Det kan være at de elevene som ikke ville være med takket nei fordi de ikke har så gode erfaringer med å lese skjønnlitteratur og derfor er kommet kortere i sin utvikling av litterær faglighet. Mitt utvalg består av elever som frivillig hadde meldt sin interesse, og som var utvalgt av meg fordi jeg hadde en formening om at de ville være interessert i å snakke om teksten, slik at jeg kunne få tatt lydopptak av samtalene. Opptak av faktiske samtaler var avgjørende for å kunne gjøre mine undersøkelser. Det kan tenkes at funnene ville vært helt andre, og konklusjonen en annen, hvis jeg hadde forsket på et tilfeldig utvalg elever.

Min nærhet til egne forskningsdeltakere kan være både en styrke og en svakhet ved dette forskningsprosjektet. Som deres lærer gjennom syv år kan mine slutninger være farget av relasjonen jeg har til dem. Det er en svakhet. Styrken i vår relasjon viser seg gjennom at jeg kjenner elevene mine godt. Derfor utgjorde valget av tekst og utformingen av undervisningsopplegget et passende stillas for utvikling. Det er også en styrke at forskningssituasjonen var tilnærmet lik en vanlig undervisningssituasjon.

#### 7.4. Implikasjoner for videre forskning og undervisning

Som et utgangspunkt for videre arbeid med skjønnlitteratur i egen undervisning, mener jeg å ha synliggjort viktigheten av å arbeide med fagspesifikke lese måter i norskfaget. Jeg har vist at mellomtrinns elevene kan ha faglig utbytte av å få undervisning i litterære lese måter fordi de allerede er kommet et godt stykke på vei i sin utvikling av litterær faglighet. Min forskning viser at det i litterære samtaler og etablering av et dialogisk klasserom ligger et uforløst potensial for utvikling som denne oppgaven imøtekommer. Vi må tilby elevene et faglig alternativ til opplæring i lesestrategier for lesing som grunnleggende ferdighet og «lesing for kosens skyld». Som jeg var inne på i innledningen, så peker Skaftun og Michelsen på at når elevene beveger seg ut av begynneropplæringen, med sitt fokus på fagovergripende lese måter, så kan elevene tjene mye på å få innsikt i mer fagspesifikke strategier og arbeidsmåter (Skaftun & Michelsen, 2017, s.196).

I en litt større sammenheng tenker jeg at forskningsfunnene mine også kan formidles til eget kollegium, slik at vi kan få en kollektiv kompetanseheving lokalt på min skole. Det hele dreier

seg om, som Laila Aase peker på, at når elevene oppnår utvikling som et resultat av å få tenke og utforske selv, så er det en fruktbar måte å lære på: “Det dreier seg om skilnaden på det å lære om noko og det å lære av og i noko” (Aase, 2015, s. 118).

## 8.Kildeliste

- Appleyard, J.A, S.J. (1991). *Becoming a reader: The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press, New York.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. *Norsklæreren*, 2(2011), 15Å-22.
- Aase, L. (2003). Norsklærerens selvforståelse. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 4, 13-19.
- Aase, L. (2005a). Litterære samtaler i: *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I AJ Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*, 35-47.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & KR Solbu (Red.). *Det (nye) nye norskfaget*, 1.99
- Birkeland, T., Mjør, I. og Teigland, A-S. (2019). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*, Cappelen Damm, Oslo.
- Bjorvand, A.M. og Seip Tønnesen, E. (2012). *Den andre leseopplæringa*, Universitetsforlaget, Oslo,
- Brekke, M., og Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Christensen, L. S. (2009). *Beatles*. JC Lattès.
- Creswell. J. og Gutterman, T. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson Education Limited.
- Drangeid, M. (2017). *Litterær analyse og undervisning*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserom: Skrivning og samtale for at lære* (B.Sørensen overs.) Dansk utgave, Klim, Århus. (Opprinnelig utgitt 1995).
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær gruppesamtale. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-19.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom i: Elf, N. F., Kaspersen, P., Penne, S., Ulfgard, M., & Krogh, E. (2012). *Den Nordiske skolen - fins den?: didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Eriksen, K. og Hennig, Å. (2021). *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*, Gyldendahl, Oslo.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *The journal of classroom interaction*, 40-54.
- Hennig, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler–litteraturredidaktiske muligheter og utfordringer. In *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (pp. 213-238). Universitetsforlaget.

- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*, Gyldendahl, Oslo.
- Iser, W. (1988). The reading process: a phenomenological approach i: *Modern Criticism and Theory. A reader*, Lngman, London and New York.
- Kirkegaard, O.L. (1975). *Gummi-Tarzan*, Gyldendal.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse-portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 12-19.
- Langer, J.A.(2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*, (A.Sörmark overs.) Daidalos AB Forlag, Göteborg. (Først utgitt 2011).
- Møller, H.H., Poulsen, H. og Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning- mellem analyse og oplevelse*, Samfundslitteratur, Fredriksberg.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198-210.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, Cappelen Damm, Oslo.
- Ottesen, S.H. og Tysvær, Aa. (2017). Skjønnlitteratur for kosen: Skjønnlitterære praksiser på Mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem i: *Norsklæraren*, 4/2017.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. URL:<https://hdl.handle.net/10642/1668>
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I N. Askeland, E.Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka : studier av ulike læreboktekster* (s. 35-47). Trondheim: Akademika
- Rasmussen, M. D. (2021). Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens gruppearbejde. In *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (pp. 108-125). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. In *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (pp. 196-221). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (1956). The acid test for Literature Teaching i: *The English Journal*, 45/1956.
- Rosenblatt, L. (1928). *The reader, the text, the poem: The transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L.(1995). *Literature as exploration*, The Modern Language Associations of America, New York, 1995.
- Røskeland, M. (2021). Humor og engasjement i miljøorientert barnelitteratur. En himmel full av skyer. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, (1), 1-10.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for Qualitative Researchers*, SAGE Publications Ltd, California.
- Seip Tønnessen, E. (2007) "Bøker for hver enkelt og for fellesskapet" i: Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Dahll-Larsson, H. *Inn i teksten-ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2011). Litteraturens nytteverdi i *Norsklæraren*, 35/2, 2011.



- Skaftun, A. og Michelsen P.A. (2017). *Litteraturredaktikk*, Cappelen Damm, Oslo.
- Steffensen, B. (1999). *Når barn læser fiktion: Grunnlaget for den ny litteraturpædagogik*, Akademisk forlag, Viborg.
- Svingen, A. (2012). *Sangen om en brukket nese*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2)
- Ulvik M., Riese H. og Roness D. (2016). *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotski, L.(2001). Utvikling av vitenskapelige begreper i barndommen i: *Tenkning og tale*, Gyldendahl Adademisk.

## URL-referanser:

Arnesvingen.com [SANGEN OM EN BRUKKET NESE | Arne Svingen](#)

URL: De Lillos: Tøff i pysjamas [deLillos – Tøff i pyjamas Lyrics | Genius Lyrics](#)

URL: Leselosdraftet: <https://www.uis.no/nb/plakat-leselos>, lest 29.22.2021

URL Anmeldelse : Kleve, Marie L: [Dette kan være en av årets beste barnebøker](#) ([dagbladet.no](#)) Dagbladet, 6.2.2012 lest 11.11. 2023

URL: Lesesenteret i Stavanger: ressursbank, rollekort [Rollekort | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)

URL: LK20 Læreplanen i norsk [Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](#) lest 11.11.2023

URL: NESH – Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og Teologi, 2016: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>, lest 29.11.2021

Vedlegg 1

Til foresatte for elevene på 7. trinn ved [REDACTED] - fra Katrine Bakke.

Dette er et spørsmål om ditt barn kan få delta i et forskningsprosjekt om skjønnlitteratur i skolen.

## Formål

Som noen av dere vet, holder jeg på å ta en mastergrad ved Universitetet i Bergen. I masteroppgaven min skriver jeg om undervisning i skjønnlitteratur på mellomtrinnet i skolen.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt med elevene på 7. trinn. I prosjektet skal jeg lese en bok for elevene som høytlesningsbok og så skal elevene etterpå snakke sammen om hvordan de opplevde boken. Dette er en undervisningsmetode i norskfaget som heter *Litterære samtaler*. Jeg er ute etter å se hvordan denne metoden fungerer når målet er at elevene skal utvikle og vise litterær kompetanse. Litterær kompetanse handler om å kunne lese og tolke litterære tekster.

Samtalene om boken er først mellom elevene i en liten gruppe, og etterpå en oppsummeringssamtale mellom meg som lærer og elevene i hel klasse. Jeg ønsker å ta lydopptak av et par av elevgruppens samtaler om teksten.

## Hva innebærer det å delta?

Elevene vil delta i et ordinært undervisningsforløp i norsk hvor vi bruker metoden Litterære samtaler: Først leser jeg høyt fra boken «Sangen om en brukket nese» av Arne Svingen. I etterkant av lesingen vil elevene bli delt inn i grupper for å samtale om teksten. De får noen hjelpespørsmål med seg for å få i gang samtalen. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke tanker de gjør seg i møte med teksten. For eksempel hvorfor de tenker at hovedpersonen gjør som han gjør osv.

Situasjonen vil være lik en vanlig undervisningstime i norsk. Slike samtaler er elevene kjent med fra tidligere, så forskjellen vil nå være at jeg ønsker å registrere noen av samtalene slik at jeg kan bruke det i min forskning. Samtalene med 2 av gruppene vil derfor bli tatt opp på lydbånd. Jeg velger elever ut fra hvem som gir sitt samtykke til at det kan skje. Lydopptakene vil foregå i et eget rom med kun elevene i den aktuelle gruppen til stede. All registrering av hva elevene sier på lydopptakene vil bli anonymisert ved lagring og ved bruk i den ferdige oppgaven.

Det vil være aktuelt å ta opp lyd av 2 av gruppene 3 ganger i løpet av prosjektet.

## Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i de samtalene som tas opp på bånd. De elevene som samtykker til å delta på dette, har mulighet til å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom en elev trekker seg, vil alle innsamlede data om denne eleven bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom eleven ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg. Opplysningene om alle elever vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene slettes og anonymiseres når oppgaven er ferdig i mai 2023.

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

Jeg vil bare bruke det innsamlede datamaterialet til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg (Katrine Bakke) og min veileder (Marte Hatlen Grønsveen ved Universitetet i Bergen) som har tilgang til utskrifter av samtalene som er tatt opp på lydbånd. Utskriftene vil være anonymisert.

- Materialet vil lagres på min personlige konto på Universitetet i Bergen sin skytjeneste. Denne kontoen er godt beskyttet med personlig passord og tofaktor-autentisering, og godkjent som sted å lagre slikt materiale.
- Lydopptak og tekstfiler vil lagres med fiktive navn/koder slik at ingen navn vil kunne gjenkjennes.
- Ved endt studium publiseres masteravhandlingen, og deltakerne vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen.
- I masteravhandlingen vil jeg drøfte informantenes uttalelser opp mot teori om temaet. Sitater fra informanter kan brukes i publikasjonen, men da anonymisert.

### Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes i mai 2023. Alt av personopplysninger, lydopptak og transkribert tekst vil slettes umiddelbart i det avhandlingen godkjennes, og prosjektet avsluttes.

### Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

(Jeg understreker at jeg vil anonymisere alt jeg samler inn)

### Kontakt og ansvar

Har dere spørsmål angående studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan det sendes på epost til meg: [Katrine.Bakke@bergen.kommune.no](mailto:Katrine.Bakke@bergen.kommune.no) eller min veileder Marte Hatlen Grønsveen ved Universitetet i Bergen: [Marthe.Gronsveen@uib.no](mailto:Marthe.Gronsveen@uib.no). Studien er meldt inn til RETTE: Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter. RETTE har også kontroll over prosjekter knyttet til læringsanalyseformål. Universitetet i Bergen koordinerer prosjektet inn mot Norsk Senter for Forskningsdata (NDS).

På neste side finner dere en samtykkeerklæring der dere kan krysse av om barnet deres kan være deltaker i forskningsprosjektet. Å delta betyr altså å:

Delta i samtaler i undervisningen som blir tatt opp på lydbånd.

Elevene vil bli valgt ut blant de som leverer samtykke. Elevene vil få muntlig informasjon om prosjektet, men det er flott om dere kan gå gjennom dette skrevet og sammen skrive under samtykkeerklæringen.

Opptakene vil finne sted i mai 2022.

*Jeg ber om at svarslippene leveres innen fredag 29.april.*

### Premiering for deltakelse i forskningen:

I lys av klassens tidligere erfaring med utdeling av en stor sjokolade til de elevene som deltok i et annet forskningsprosjekt gjennomført i femte og sjette klasse (av en ekstern forsker tilknyttet Universitetet i Bergen), velger jeg å gi en påskjønnelse til alle på trinnet, uavhengig av om de har samtykket til deltakelse eller ikke.

Dette gjør jeg fordi jeg ønsker at de elevene som deltar virkelig har lyst, og ikke er med fordi de får en premie for det. Etter endt prosjekt vil jeg gi hele trinnet for eksempel is, kake e.l. 😊

Vennlig hilsen Katrine Bakke.

Se siste side for å fylle ut skjema og returnere kun siden til meg innen fredag 29.4.22:

**Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjekt om Litterære samtaler på 7. trinn ved Landås Skole, vår 2022**

Kryss av i grønn boks for samtykke:

Foresatte:

Jeg samtykker til at min sønn/datter kan delta i samtaler som det blir tatt lydopptak av i forbindelse med forskningsprosjektet om litterære samtaler i skolen som beskrevet i informasjonsskrivet fra Katrine Bakke.

Eleven selv:

Jeg ønsker å delta i dette forskningsprosjektet slik det er fortalt om av Katrine på skolen, og her i dette brevet.

Sted og dato:

---

Fornavn og etternavn til eleven:

---

Underskrift foresatte:

---

Underskrift elev:

---

Vennligst returner innen fredag 29.april 😊

Vedlegg 2

RETTE Dine prosjekter Brukerveiledning Norwegian (bokmål) Katrine Bakke

Søk

Nytt prosjekt Import fra NSD

Velg

Navn	Status	Type	Ansvarlig enhet	Opprettet av	Prosjektansvarlig	Oppdatert	Opprettet
Litterære samtaler på mellomtrinnet ID: 51881	Bekreftet av prosjektansvarlig	Studentprosjekt, masterstudium	Det humanistiske fakultet	Katrine Bakke	Marthe Hätlen Grånsveen	25-04-2022	21-02-2022

Viser 1 til 1 av 1 oppføringer

1. Personopplysninger

2. Særlige kategorier

3. Utvalg

4. Tredjepersoner

5. Deltakere

6. Rettslig grunnlag

7. Behandling

8. Sikkerhet

9. Varighet

10. Oppsummering

Nåværende status

**Status** Bekreftet av  
prosjektansvarlig

**Oppr...** Marthe Hätlen Grånsveen

**Opp...** 2022-04-26 07:20:28

Navn på prosjektet

Litterære samtaler på mellomtrinnet

Kort prosjektbeskrivelse

Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt hvor lærer forsker i egen klasse, tar dette prosjektet sikte på å finne ut om litterære samtaler som metode i undervisningen i norsk på mellomtrinnet vil kunne egne seg for at elevene skal kunne utvikle og vise sin litterære kompetanse. Ved å gjøre lydopptak underveis i undervisningsforløpet ønsker jeg å dokumentere hvordan elevene snakker sammen om litteratur de har lest. Jeg ønsker å finne ut om samtaler i grupper virker fremmende for at enkelteleven deltar med sin stemme i det tolkningsfellesskapet som gruppen representerer, og videre se på hvordan enkelteleven og gruppen jobber prosessorientert sammen for å utvikle og vise

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene (formål med behandling av personopplysninger)

Det er avgjørende for forskningsresultatet at jeg får vite hva elevene ytrer for å kunne studere om undervisningsmetoden gir ønskede resultater i form av utvikling av kompetanse. Det er nødvendig for meg å innhente personopplysninger ved lydfil fordi jeg selv ikke er tilstede og kan gjøre observasjonsnotater. Det er et poeng i bruk av metoden at forsker ikke er til stede i samtalen når de skjer.

Skal personopplysningene behandles til andre formål enn behandlingen i dette prosjektet?

Ja  Nei

Prosjekttype

Forskningsprosjekt

Kvalitetssikringsprosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Studentprosjekt, bachelorstudium

## Vedlegg 4

Ta runden med rollekortene før dere begynner på tenkespørsmålene. Lytt til hverandre og gi gjerne en respons eller tenk høyt videre om det de andre sier i samtalen.

Regissøren hjelper de andre med å spørre for eksempel:

Hva har du valgt ut?

Hvorfor valgte du akkurat dette?

Hva synes du/dere andre om det?

## Tenkespørsmål til samtale om «Sangen om en brukket nese» kap. 1-3

1. Hva får vi vite om hovedpersonen Bart i begynnelsen av boken?
2. Hva tenker dere om jeg-personen Bart?
3. Er det noe ved denne fortellingen som ligner på noe dere har sett/lest/hørt før?
4. Hva kan man si om måten Arne Svingen skriver på?
5. Hvilke andre inntrykk sitter dere med etter å ha hørt begynnelsen?

Ta runden med rollekortene før dere begynner på tenkespørsmålene. Lytt til hverandre og gi gjerne en respons eller tenk høyt videre om det de andre sier i samtalen.

Regissøren hjelper de andre med å spørre for eksempel:

-Hva har du valgt ut?

-Hvorfor valgte du akkurat dette?

-Hva synes du/dere andre om det han/hun sier?

## Tenkespørsmål til samtale om «Sangen om en brukket nese» kap. 6-7

---

1. Hvorfor tror dere Ada besøker Bart?
2. Hvorfor tror dere Bart og mamma pleier å avtale hva de skal si til bestemor?
3. Hva kan være grunnen til at Bart plutselig stiller moren spørsmålet om de virkelig skal flytte snart?
4. Hvorfor tror dere Bart valgte å slå August?
5. På hvilken måte kan vi si noe om hovedpersonen Bart utvikler seg gjennom fortellingen?
6. Er det noe ved livssituasjonen til Bart som ligner på noe dere har sett/lest/hørt før?
7. Hva kan man si om måten Arne Svingen skriver på?
8. Hva tenker dere at denne historien handler mest om?



## Tenkespørsmål til samtale om

### «Sangen om en brukket nese»: hele boken

1. Hva tror dere er grunnen til at Bart klarer å synge på sommerfesten?
2. Hvordan vil dere oppsummere denne fortellingen?
3. Livet blir aldri bedre hvis man er negativ. Hva syns dere om Barts innstilling til livet?
4. På vaskeseddelen (baksideteksten) står det at dette er en bok om sånt som man blir litt trist og glad av samtidig. Hva tror dere menes med det?
5. «I mitt land er jeg eneste innbygger. Ingen vil ha et land helt alene.» Hva tror dere Bart mener når han tenker dette?
6. Påvirker språket til forfatteren hvordan vi opplever fortellingen?
7. Hvis dere skulle prøve å lese med fordobling – hva tror dere boken egentlig handler om? Hva tror dere forfatteren vil vise leseren?
8. Hvilke tema kan vi si at forfatteren skriver noe om gjennom å skrive denne fortellingen om Bart?
9. Ville du ha tenkt disse tankene av deg selv, hvis du fant boken og leste den selv?

10.Hva har disse gruppesamtalene gjort med din opplevelse av boken?

11.Tror dere det ville være fint å snakke om tekster på denne måten i undervisningen? Hvorfor eller hvorfor ikke?

