



## *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

### **NORMAU 650**

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping  
i norsk

Hautsemesteret 2018

### **Romanlesing i ungdomsskolen**

Ein kvalitativ studie av seks 10. klassingar sine lesingar av  
romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga  
Flatland.

Ingvild Birkenes

## Føreord

Takk til rettleiaren min, Heming Gujord, som har kome med mange interessante innspel og fagleg hjelp undervegs. Han har også stilt naudsynte krav til tekstproduksjon og kome med fristar, og ikkje minst hatt trua på prosjektet mitt. Samtalane med han har gradvis ført meg nærare målet, og gjort at motivasjonen for arbeidet har blitt oppretthalden.

Takk til mamma for arbeidet med å lesa korrektur.

Takk til Helena og Bret for å ha hjelpt meg med norsk-engelsken min.

Takk til Hans og Jenny som heiar på meg.

Takk til gode og dyktige norskkollegaer, dei er ein inspirasjon for fagleg utvikling, og ein avgjerande faktor for trivselen i jobbkvardagen.

Til slutt vil eg takka informantane som velvillig stilte opp på intervjuet og delte leserfaringane sine med meg. Utan dei hadde ikkje denne avhandlingen blitt til.

## Samandrag

Føremålet med denne avhandlinga er å undersøkje korleis arbeidet med ein romantekst verkar inn på unge lesarar. Eg har undersøkt 10. klassingar sine lesingar av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) skriven av Helga Flatland. Eg var interessert i å finna ut av både korleis dei opplevde å lesa denne teksten, men også å undersøkje kva språk dei nytta når dei snakka om romanteksten. I tillegg har eg sett på haldningane deira til å jobba med skjønnlitteratur i norskfaget generelt. For å finna ut av dette, har eg gjennomført intervju med seks 10. klassingar i etterkant av ei felles lesing av romanen i klassen deira.

Som teoretisk rammeverk støttar eg meg til James Paul Gee (2008) sin diskursteori, der omgrepa primær- og sekundærdiskurs er sentrale. I tillegg er den lesarorienterte litteraturteorien med Wolfgang Iser (1988) og særleg Louise Rosenblatt (1995) sitt syn på kva litteraturundervising er, viktige i analysen. Eg ser også på materialet i ljøs av J.A. Appleyard (1991) sine utviklingsstadum i det å bli ein skjønnlitterær lesar, med særleg fokus på ungdomslesaren, lesaren som tenkjar. Danning og literacy er sentrale omgrep i norskfaget, dei er også viktige i analysearbeidet mitt.

Resultata viser at alle informantane har ein motivasjon for å jobba med tekst i norskfaget, og alle viser evne til å kunna snakka om den aktuelle romanen. Materialet viser at dei i stor grad brukar primærspråket sitt når dei snakkar om leseerfaringane sine. Gjennom primærspråket involverer dei seg med karakterane, dei brukar egne erfaringar til å fylla tomrom i teksten, dei les med litterær fordobling og viser ei metaforståing om tekst og leseprosess. Dei har ei utforskande tilnærming til teksten. I tillegg viser datamaterialet at elevane hugsar få tekstutdrag og noveller dei les, noko som også samsvarer med tidlegare undersøkingar gjort av m.a. Penne (2006) og Skarstein (2013). Tidsbruk, kontekst, tilnæringsmåte og undervisningsmetode er viktige faktorar for kva elevane sit att med. Å lesa i eit fellesskap er verdifullt for elevane, og dei meiner at dei vidareutviklar egne lesingar av å lytta til kvarandre.

I diskusjonen stiller eg spørsmål ved om det i norskfaget er for lite anerkjenning av elevane sitt primærspråk i arbeidet med skjønnlitteratur, og eg ser på tilhøvet mellom lesing som utforsking, språk og danning i ljøs av elevytringane.

## Abstract

The purpose of this thesis is to examine how a literary study of a novel influences young readers. I have examined how students in 10<sup>th</sup> grade interpret the novel *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) written by the Norwegian author Helga Flatland. I wanted to explore their perception of the text as well examine what language they used when they talked about the novel. In addition, I have examined their attitudes towards working with fiction in general. To find out I interviewed six students in 10<sup>th</sup> grade after a group reading of the novel.

As theoretical framework I use James Paul Gee's (2008) theory on Discourse, where the concepts primary and secondary Discourse are essential. Reader-response criticism with Wolfgang Iser (1988) and especially Louise Rosenblatt's (1995) view of what a literary work is, have been important in the analysis. I have also looked at the material in light of J.A. Appleyard's (1991) developmental model of the reading process, with particular focus on adolescent readers, the reader as thinker. The concepts of culture and literacy are central terms in the curriculum of Norwegian, and they are also important to my work.

The results show that all the informants are motivated to work with fiction, and all of them show the ability to talk about the novel in question. The material shows that they mostly use their primary Discourse when they talk about their experiences with the text, and through their primary Discourse they show the ability to connect with the characters, they use their own experiences to fill out empty spaces in the text, they read the text on different levels, and they express a metacognitive understanding of text and the reading process in general. In all they have an exploratory approach towards the text. The material also shows that the students remember very few of the extracts and short stories they read. This also correspond to earlier research done by Penne (2006) and Skarstein (2013). Time spent, context, approach, and methods of teaching are all important factors to what the students remember of a text. To read in a class community is valuable for the students, and they feel they develop as readers by listening to each other.

In the discussion I question whether the primary Discourse of the students is sufficiently recognized when working with fiction in the Norwegian curriculum, and I examine the

relationship between exploration, Discourse, and culture in the light of the students' own comments.

# Innhald

|   |            |
|---|------------|
| <b>Føreord</b> .....  | <b>ii</b>  |
| <b>Samandrag</b> .....  | <b>iii</b> |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>iv</b>  |
| <b>Innhald</b> .....  | <b>vi</b>  |
| <b>1 Innleiing</b> .....  | <b>1</b>   |
| 1.1 Kva seier læreplanen? .....   | 3          |
| 1.2 Problemstilling.....  | 4          |
| 1.3 Oppbygging av oppgåva.....  | 5          |
| <b>2 Metode</b> .....   | <b>6</b>   |
| 2.1 Val av forskingsdesign.....   | 6          |
| 2.2 Vitskapleg tradisjon.....   | 6          |
| 2.3 Val av metode.....  | 7          |
| 2.4 Uval av informantar.....  | 8          |
| 2.5 Utforming av intervjuguide.....   | 8          |
| 2.6 Gjennomføring av intervju.....  | 9          |
| 2.7 Transkribering.....   | 10         |
| 2.8 Organisering og analyse av datamaterialet.....  | 10         |
| 2.9 Etske omsyn.....  | 11         |
| 2.10 Validitet og reliabilitet.....   | 12         |
| <b>3 Teori</b> .....  | <b>13</b>  |
| 3.1. Litterær kompetanse eller fiktiv lesekompetanse.....                                   | 13         |
| 3.2 Språk og sosialisering.....   | 16         |
| 3.2 Resepsjonsteori.....  | 17         |
| 3.2.1 Transaksjon mellom tekst og lesar.....  | 18         |
| 3.2.2 Litteratur som utforsking.....  | 19         |
| 3.2.3 Elevfagkunne.....   | 20         |
| 3.3 Demokrati og estetisk lesing.....   | 21         |
| 3.4 Danning.....  | 22         |
| 3.5 Literacy.....   | 24         |
| 3.5 Utviklinga av ein lesar.....  | 25         |
| 3.5.1 Ungdomslesaren: lesaren som tenkjar.....  | 26         |
| 3.6 Det litterære arbeidet i klasserommet.....  | 26         |
| 3.6.1 Den litterære samtalen.....   | 27         |
| <b>4 Litteratur og tidlegare forskning</b> .....  | <b>29</b>  |
| <b>5 Lærafagleg analyse av romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010)</b> ..... | <b>33</b>  |
| 5.1 Kort introduksjon av romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010).....        | 33         |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.2 Bakhtin om romansjangeren .....  | 33        |
| 5.3 Drangeid sine perspektiv på leseprosessen .....                          | 34        |
| 5.4 Navigering i teksten .....   | 34        |
| 5.4.1 Det fleirspråklege og det polyfone .....                               | 34        |
| 5.4.2 Framstillingsmåte .....  | 36        |
| 5.4.3 Tarjei .....   | 37        |
| 5.4.4 Jon Olav .....   | 38        |
| 5.4.5 Karin .....  | 39        |
| 5.4.6 Trygve .....   | 40        |
| 5.4.7 Polyfonien i romanen- dei ulike blikka .....                           | 41        |
| 5.5 Lesaren si utfylling .....   | 43        |
| 5.6 Lesaren si fordobling .....  | 43        |
| 5.7 Vurdering av relevans .....  | 44        |
| <b>6 Presentasjon av funn .....</b>  | <b>46</b> |
| 6.1 Innleiing .....  | 46        |
| 6.2 Pål .....  | 47        |
| 6.2.1 Pål som lesar .....  | 47        |
| 6.2.2 Pål om romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) .....    | 47        |
| 6.3 Erik .....   | 49        |
| 6.3.1 Erik som lesar .....   | 49        |
| 6.3.2 Erik om romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) .....   | 50        |
| 6.4 Mads .....   | 52        |
| 6.4.1. Mads som lesar .....  | 52        |
| 6.4.2 Mads om romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) .....   | 52        |
| 6.5 Pia .....  | 54        |
| 6.5.1 Pia som lesar .....  | 54        |
| 6.5.2 Pia om romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) .....    | 55        |
| 6.6 Mari .....   | 56        |
| 6.6.1 Mari som lesar .....   | 56        |
| 6.6.2. Mari om romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) .....  | 57        |
| 6.7 Sara .....   | 60        |
| 6.7.1. Sara som lesar .....  | 60        |
| 6.7.2. Sara om romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) .....  | 60        |
| 6.8 Om lesing av skjønnlitteratur i norskfaget generelt .....                | 62        |
| 6.8.1 Roman versus utdrag og noveller .....                                  | 63        |
| 6.8.2 Om å ikkje velja bok sjølv .....                                       | 66        |
| 6.8.3 Om å lesa i eit tolkingsfellesskap .....                               | 68        |
| <b>7 Oppsummering av datamateriale og diskusjon.....</b>                     | <b>70</b> |
| 7.1 Lesevanar .....  | 70        |
| 7.1.1 Lesing i oppveksten .....  | 70        |
| 7.1.2 Sosiokulturell bakgrunn .....  | 71        |
| 7.1.2 Lesing av skjønnlitteratur i dag .....                                 | 71        |
| 7.1.3 Motivasjon .....   | 73        |
| 7.2 Lesingar av romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) ..... | 74        |
| 7.2.1 Lesaren si navigering .....  | 74        |
| 7.2.2 Lesaren si utfylling .....   | 75        |
| 7.2.3 Fordobling .....   | 76        |
| 7.3 Læringsverdi av å lesa teksten .....                                     | 77        |
| 7.4 Tilhøvet mellom primær- og sekundærdiskurs, utforsking og danning .....  | 78        |

|  |           |
|--|-----------|
| 7.4.1 Danning gjennom primærspåket: Lesing som utforsking .....  | 80        |
| 7.4.2. Sekundærspåket sine avgrensingar .....  | 82        |
| 7.5 Haldningar til litteraturarbeid i norskfaget.....  | 82        |
| 7.5.1. Kva tekstar hugsar elevane? .....   | 83        |
| 7.5.2 Tekstval.....  | 83        |
| 7.5.3. Lesefellesskapet.....   | 84        |
| 7.6 Utvikling av litterær lesekompetanse?.....   | 85        |
| 7.6.1 Djupnelæring.....  | 86        |
| 7.7 Demokrati og estetisk lesing.....  | 87        |
| 7.7.1 Demokrati og medborgarskap i ny overordna del av læreplanen.....   | 88        |
| <b>8 Avslutning.....</b>   | <b>89</b> |
| 8.1 Problemstilling: Korleis les elevar på 10. trinn skjønnlitteratur? .....   | 89        |
| 8.1.1. Korleis opplever elevar på 10. trinn det å lesa romanen <i>Bli hvis du kan. Reis hvis du må</i> (2010) av Helga Flatland? ..... | 89        |
| 8.1.2 Kva språk brukar elevar på 10. trinn når dei snakkar om ein roman dei har lese? .....  | 90        |
| 8.1.3 Kva haldningar har dei til det å jobba med skjønnlitteratur i norskfaget generelt? .....   | 90        |
| 8.3 Vidare forskning .....   | 90        |
| 8.4 Fagfornynginga – kva skjer med skjønnlitteraturen? .....   | 91        |
| <b>Litteratur .....</b>  | <b>92</b> |
| <b>Vedlegg .....</b>   | <b>98</b> |
| Vedlegg 1 .....  | 99        |
| Vedlegg 2 .....  | 103       |
| Vedlegg 3 .....  | 105       |



# 1 Innleiing

Denne oppgåva er skriven med det føremålet å undersøkje korleis arbeidet med ein romantekst verkar inn på unge lesarar. I den digitale tida me lever i dukkar det stadig opp nye sjangrar og teksttypar, og det er viktig at elevane er oppdaterte på desse. Den digitale kvardagen fører også til at me utviklar nye måtar å lesa på. Me skumles nettaviser og oppdateringar på facebook og twitter, og les sjeldan meir enn overskriftene. Kva gjer dette med lesekompetansen? Evna til å vera uthaldande og å stå i ein tekst lenge? Dette er ein kompetanse som elevane bør opparbeida, både når det gjeld sjølve lesehandlinga, altså det å vera uthalden i lesinga, men også når det gjeld å gå inn i eit litterært univers, eller eit fagleg emne.

Å lesa skjønnlitteratur er ein viktig del av danningmålet i norskfaget, og gjennom å møte litterære univers i eit læringsfellesskap, kan ein utvikla sin eigen identitet og læra noko om seg sjølv og andre. Norskfaget famnar svært vidt, og ein konsekvens av dette er at ein ofte les kortare skjønnlitterære tekstar, noveller eller utdrag frå romanar, og det er mindre tid til å gjera djupdykk. Penne (2006) og Skarstein (2013) viser at elevane hugsar dårleg romanutdrag dei les. Stadig fleire elevar byrjar på vidaregåande utan å ha lese ei heil skjønnlitterær bok (Penne, 2013, s. 42). I tillegg viser forskning at elevane ikkje les litteratur fiktivt, ”men søker umiddelbar nærhet og gjenkjennelse gjennom assosiasjoner til egen ”virkelighet” og private livsverden” (ibid. s. 47). Eg ynskjer derfor å ta tak i romanlesing, og undersøkje kva elevane sjølve meiner at dei får ut av ei felles lesing av ein roman, og om eit slikt arbeid kan bidra til å vidareutvikla elevane sin fiktive lesekompetanse. Dette handlar både om evna til å setja seg inn i den andre sitt perspektiv, og lesa tekst i ein annan kontekst enn sin eigen. I tillegg handlar det om kunnskap om teksten som fiksjon, å utvikla eit metamedvit. Det vil seia å gå inn i «(...) et metaunivers som kontinuerlig må tolkes kontekstuellt i forhold til en simulert helhet. Vi kan bli oppslukt av tid og sted, men aldri helt. Vi vet godt at vi sitter og leser, grubler og tolker» (ibid. s. 48).

Debatten om norskfaget er aktuell, og i kjølvatnet av Kunnskapsløftet er det i fylgje Eyde og Skovholt (2017, s. 11) særleg tre påstandar som er blitt diskuterte: arbeidet med dei grunnleggjande dugleikane har gjort norskfaget teoretiserande og instrumentalistisk, skjønnlitteraturen er på vikande front og norskfaget må romma både reiskap og danning. I

Norsklæraren 1/2015 slår Laila Aase fast at skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget er svekka, då ei instrumentell forståing av literacy har fått rotfeste, og ho etterlyser ein diskusjon om norskfaget som estetisk fag. Ho fryktar at samfunnsdiskursen kan koma til å fremja eit forenkla kunnskapssyn med for mykje fokus på dugleikar, og mindre på vitskap og dømekraft. I tillegg åtvarar ho mot at individualiseringa og ynskjet om å gje elevane plass, kan koma til å undergrava dannelsingsprosjektet i norskfaget.

I førjulstida 2016, samstundes som eg arbeidde med skissa for masterprosjektet mitt, blussa debatten opp att. Jørgen Sejersted (2016) hevda at arbeid med skjønnlitteratur er blitt redusert til moralske døme og bakgrunn for øvingar i munnleg kompetanse som skal vegast og målast, og nyttar omgrep som instrumentalisme og positivisme for å skildra litteraturoplæringa i norsk skule, og at faget er styrt av strategiinnlæring og vurderingskategoriar som avgrensar faget til ulike grad av måloppnåing. I tillegg hevdar Sejersted at skjønnlitteraturen har fått mindre plass på grunn av at sakprosa og samansette tekstar er sidestilte med skjønnlitteraturen, og skjønnlitteraturen er nedprioritert. Denne uroa heng saman med ei forståing av at lesing av skjønnlitteratur fører til danning, då skjønnlitteraturen opnar opp for utvikling av empati, noko som er sentralt i dannelsingsprosessen. Dette byggjer på ei forståing av danning i tråd med Humboldts Bildung- omgrep, der danning fyrst og fremst er indre åndeleg vekst (Eyde & Skovholt, 2017).

Både lærarar og professorar imøtegår kritikken mot literacy, med Kjell Lars Berge i spissen. Han definerer literacy slik: «Med literacy menes det å mestre skriving og lesing på avansert nivå. Det innebærer å bruke lese- og skriveferdigheter til å tilegne seg innsikter som går ut over den umiddelbare erfaringen og det hverdagslige snakket» (Berge, 2016). Berge hevdar at literacy er grunnleggjande for danning, fordi ein i arbeid med lesing og skriving tek dei viktigaste tekstane i kulturen i bruk, og danning skal i dette perspektivet tena moglegheita individet har til å delta i samfunnet (Eyde og Skovholt, 2017, s. 13- 14). Fleire norsklærarar skriv at elevane treng reiskapar og strategiar for å kunna lesa og forstå tekstar og å kunna skriva dei, og Nyhus (m.fl., 2016) skriv at elevane ikkje oppnår danning av seg sjølv, men treng innsikt i ulike lese- og skrivestrategiar for å ”finne sin egen stemme skriftlig og muntlig”. Tidene og tekstane forandrar seg, skriv Skjelbred (I Blikstad- Balas, 2016, s. 68), men framleis er skulen si viktigaste oppgåve å gjera barn tekstkyndige i tekstane i samtida: «Skolens literacy- begrep må romme både en ferdighetsdimensjon og en dannelsingsdimensjon» (ibid.).

Som norsklærer og med eit personleg engasjement for skjønnlitteratur gjorde denne debatten meg endå meir nysgjerrig på tema. Med utgangspunkt i eigen praksis kjende eg delvis att den uroa som Sejersted formidlar. I norskfaget ved arbeidsplassen min er det ein vanleg praksis å lesa to- tre romanar felles i klassane i løpet av ungdomsskuleåra, i tillegg til at me har leseaksjonar der elevane vel litteratur sjølve. Samstundes gjer stofftrengselen i faget at me i møte med andre tekstar, kanskje ikkje tek oss like god tid til å gå i djupna. I diskusjonar med medstudentar på studiet, som også er norsklærarar, kom det fram at enkelte av dei fullt og heilt har valt vekk å lesa heile verk, men gjerne brukar skjønnlitteraturen for å belysa eit tema frå ulike sider. No handlar ikkje dette berre om å lesa romanar eller ikkje, ein kan heilt klart gjera litterære djupdykk med kortare tekstar som noveller eller dikt. Det handlar meir om kva innfallsvinklar og med kva føremål ein vel ein tekst, og sjølvstundt om metodeval og tidsbruk i arbeid med ein skjønnlitterær tekst. Dersom ein vel tekstar med føremålet at dei skal kasta ljøs over eit tema, verkar det for meg som skjønnlitteraturen har mista sin eigenverdi i kraft av å vera kunst, og elevane vil kanskje ikkje få mogelegheita til å utforska og oppleva denne dimensjonen. Litteraturen blir brukt som eit middel, og ikkje som eit mål i seg sjølv. Forsking viser også at dette er tilfelle (Penne, 2013).

## 1.1 Kva seier læreplanen?

Kompetansemåla i norsk i Kunnskapsløftet (LK06), revidert i 2013, seier at elevane innanfor området språk, litteratur og kultur skal kunna:

- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur

I tillegg skal dei under området munnleg kommunikasjon kunna:

- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering

Elevane skal altså kunna snakka om og presentera ulike tekstar, både skjønnlitteratur og sakprosa, frå fortid og samtid. Dei skal kunna snakka om kva teksten handlar om, korleis han er skriven, for kven han er skriven og kva som er føremålet med teksten. Måla er opne, og for den einskilde norsklæraren er det valfridom både når det gjeld tekst og metode. Det å samtala om form, innhald og føremål kan fort bli ei instrumentell øving i analyse, og gje lite rom for utforsking. Her kjem det sjølvstundt også an på korleis vurderingskriteria er formulerte. Ein

målmedviten elev vil sjølvsagt orientera sine talehandlingar etter det som er kriteria, og er dei nokså lukka vil samtalen fort bli styrt deretter. Men kor vidt dannelsingsmålet i norskfaget er ivareteke i kompetansemåla, kjem an på korleis ein som norsklærer tolkar måla, og samstundes har føremålet med faget med seg som eit bakteppe i undervisinga, for her står det klart at:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Udir. 2013).

Arbeid med skjønnlitteratur gjev ein mogelegheit til nettopp dette, å dela leseerfaringar og tolkingar, å revurdera eigne tolkingar, ja, rett og slett å utvikla evna til å sjå ulike måtar å lesa ein tekst på, og på den måten utvikla kritisk sans. Å meistra litterært språk, kan vera med på å skildra opplevingar og sider ved ein tekst på ein meir presis måte, men når det å meistra dette språket i seg sjølv blir eit mål i faget, er faren at undervisinga og tekstlesinga kan bli svært instrumentell. Språket må vera eit middel for å kunna snakka nyansert om litterære opplevingar, og noko som må utviklast over tid som ein naturleg del av tekstarbeid.

## 1.2 Problemstilling

Med dette som utgangspunkt sette eg meg som mål å sjå på om felles romanlesing av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland kan bidra til å utvikla den fiktive lesekompetansen hjå 10. trinns elevar. Kva språk brukar elevane når dei snakkar om skjønnlitteratur, brukar dei kvardagsspråket sitt, sin primærdiskurs, eller brukar dei eit norskfagleg språk henta frå ein sekundærdiskurs? I tillegg er eg interessert i kva haldningar dei har til arbeid med romansjangeren og skjønnlitteratur generelt i norskfaget. Her er det gjerne ein samanheng mellom haldningar og vilje/ evne til å gå inn i eit litterært univers.

Problemstillinga mi er derfor: **Korleis les elevar på 10. trinn skjønnlitteratur?**

Eg har valt å dela problemstillinga inn i tre forskingsspørsmål:

Korleis opplever elevar på 10. trinn det å lesa romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland?

Kva språk brukar elevar på 10. trinn når dei snakkar om ein roman dei har lese?

Kva haldningar har dei til det å jobba med skjønnlitteratur i norskfaget generelt?

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

Oppgåva er delt inn i åtte kapittel. I kapittel ein vert bakgrunn og problemstilling for oppgåva presenterte. I kapittel to presenterer eg metodologiske val, framgangsmåte i innsamling og bearbeiding av datamateriale. I tillegg vil etiske aspekt ved forskingsprosjektet verta diskuterte. I kapittel tre presenterer eg det teoretiske rammeverket som denne oppgåva byggjer på og i kapittel fire presenterer eg aktuell litteratur på området. I femte kapittel vil eg leggja fram ein lærarfagleg analyse av romanen denne oppgåva dreier seg om. I sjetten kapittel presenterer eg funna frå datamaterialet, og i kapittel sju summerer eg opp desse og diskuterer relevante funn i ljós av teori presentert i kapittel tre. I siste kapittel vil eg avrunda avhandlinga ved å venda tilbake til problemstillinga, i tillegg til å sjå kort på vegen vidare for skjønnlitteraturen i norskfaget.

## 2 Metode

I dette kapitlet vil eg presentera val av forskingsdesign og metode for datainnsamling. Eg vil også posisjonera meg i den vitskapelege tradisjonen. Eg vil nytta eit kvalitativt forskingsdesign med semi- strukturert intervju som metode for datainnsamling. Eg vil leggja fram korleis planlegging av intervju, utval av informantar, gjennomføring av intervju og transkriberingsarbeid har gått føre seg, og til slutt vil eg diskutera nokre etiske omsyn, både når det gjeld forskning på barn, tilhøvet lærar – elev og forskning på eigen arbeidsplass.

### 2.1 Val av forskingsdesign

I og med at prosjektet går ut på å finna ut korleis elevar/ ungdom på 10. trinn snakkar om litteratur og kva lesevanar dei har, er det naturleg å nytta eit kvalitativt forskingsdesign. Kvalitativ metode har som føremål å skildra eit fenomen ved hjelp av eit utval informantar. I dette tilfellet er det elevane si oppfatning og evne til å uttrykke seg eg er oppteken av.

### 2.2 Vitskapleg tradisjon

I undersøkinga ynskjer eg å nytta eit kvalitativt forskingsintervju, og eg plasserer undersøkinga i ein fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Innanfor fenomenologisk tradisjon har den kvalitative forskinga som mål å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv. Ut ifrå ei forståing om at røynda er slik menneske oppfattar henne, freistar forskaren å skildra verda slik den er opplevd av informantane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I dette tilfellet elevar sine røynsler med romanen. Felles for både intervju og den litterære samtalen er at leiaren/ forskaren freistar å vera så nøytral som mogeleg. Det er viktig at ein ikkje leier eleven mot si eiga tolking, men stiller opne spørsmål og godtek den responsen som kjem. Her vil det også vera store sprik i refleksjonsnivå.

Samstundes som ein i intervjusituasjonen ynskjer å få fram informantane sine perspektiv, kan ein aldri oppnå kunnskap som er fri for påverknad. Hermeneutikk er læra om fortolking av tekstar. Tradisjonelt sett var gjenstanden for hermeneutikken religiøse, juridiske og litterære tekstar, men i seinare tid har tekstomgrepet blitt utvida til også å omfatta diskurs og handling (ibid. s. 73-74). Kvar tekst får meininga si frå ein kontekst, og hermeneutikken handlar om

kva ein tekst kan bety ut frå premissar som blir viste fram og utgreidde i og gjennom fortolkinga. I eit intervju handlar det om å skapa ein tekst og tolka han gjennom analyse. Ein tekst får meining gjennom konteksten, både gjennom forskaren si førforståing og gjennom dei sosiale og kulturelle rammene teksten er produsert innanfor.

Eit viktig prinsipp innanfor hermeneutisk tolking er prosessen ved å gå fram og tilbake mellom delar og heilskap, også kalla den hermeneutiske sirkelen. Ulike delar vert tolka ut frå ei uklar forståing av heilskapen, og forståinga av desse delane ofte vil føra til ei ny og utvida forståing av heilskapen (ibid. s. 237).

### **2.3 Val av metode**

Kvalitativ metode har som føremål å skildra eit fenomen ved hjelp av eit utval informantar. Eit kvalitativt forskingsintervju har som føremål å forstå sider ved informantens sitt liv ut ifrå hans eige perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Eg vil bruka eit semistrukturert forskingsintervju til prosjektet. Eit semistrukturert intervju er verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale. For å gjennomføra eit slikt intervju, utarbeider forskaren ein intervjuguide som kjem innom bestemte tema, og som inneheld forslag til spørsmål. Intervjuet vert ofte transkribert i etterkant, og den skrivne teksten og lydbandopptak vil utgjera materiale for analysen (ibid. s. 46).

Føremålet med intervjuet er å få innsikt i elevane si evne til å gje uttrykk for sine tolkingar av ein tekst, og evne til å gripa fatt i og reflektera rundt tematikken som romanen tek opp. Kva tilnæringsmåte dei har til teksten, kva dei vel å fokusera på og kva diskurs dei brukar når dei snakkar, jf. Gee, vil kunne gje eit bilete av den fiksjonelle kompetansen deira. I tillegg vil opplysingar om lesebakgrunn og haldningar til lesing av skjønnlitteratur og norskfaget generelt kanskje kunna vera med på å visa samanhengar. I og med at føremålet med prosjektet er å finna ut om felles lesing av ein roman kan utfordra elevane sin lesekompetanse, vil det vera viktig at intervjuet føregår i etterkant av lesing/ undervising, og tolkingane deira vil naturlegvis vera påverka av det som har kome fram i klassefelleskapet. Å få elevane til å reflektera over korleis undervisinga verkar på tolkingane deira, er derfor også eit poeng.

## 2.4 Uval av informantar

Det finst mange måtar å velja ut informantar på. I dette prosjektet ynskte eg i utgangspunktet eit utval med maksimal variasjon innanfor eit avgrensa sett informantar (jf. Creswell 2014). Føremålet med dette er å få mange ulike perspektiv på fenomenet. Med maksimal variasjon tenkte eg her på omsyn til kjønn og fagleg nivå. Eit utval på rundt 6 informantar kunne vera formålstenleg, og eg satsa då på tre av kvart kjønn. Etter avtale med lærarane på 10. trinn, bestemte me at eg skulle koma og informera to klassar som hadde jobba med den aktuelle romanen om prosjektet mitt. Dette gjorde me for at det ikkje skulle vera spørsmål rundt kvifor eg kom og ba om å få snakka med elevane, noko som kunne vera med på å skapa usikkerheit. I informasjonsrunden understreka eg at eg ynskte informantar som faktisk hadde lese heile romanen. Ein kritikk ved dette kan vera at ein då ekskluderer dei svakaste lesarane, eller dei umotiverte elevane, som synest denne romanen er vanskeleg, eller berre ikkje orkar å gjera jobben med å lesa boka. Etterpå tok eg med meg dei som var interesserte i å delta, og det viste seg at eg fekk tak i fleire informantar enn eg hadde bruk for. Eg gjekk litt meir i detalj på kva prosjektet gjekk ut på, og gav dei informasjonsskrivet og samtykkeskjema. Dei fekk tid til å tenkja seg om og drøfta med foreldra sine om dei faktisk ville delta eller ikkje. I og med at alle elevane er over 15 år, er det ikkje naudsynt å be om samtykke frå foreldra. Eg valde likevel å sende ein e-post til dei aktuelle foreldra med informasjonsskrivet som vedlegg, og understreka at dersom dei hadde spørsmål eller ikkje ynskte at sitt barn skulle delta, måtte dei gje meg ei tilbakemelding. Eg hørde aldri noko frå nokon av dei. Nokre av elevane ombestemte seg etter at dei hadde levert inn samtykkeskjema, noko som var heilt uproblematisk. I og med at eg ikkje er faglærer for klassane der eg gjorde utvalet, og har som nemnt ikkje innsikt i det faglege nivået hjå elevane, valde eg å ikkje ta omsyn til dette. Talet på informantar er likevel så lågt at ein ikkje vil kunne seia noko om gruppa som heilskap. Til slutt enda eg opp med tre jenter og tre gutar, felles for informantane var at dei ikkje hadde noko imot å snakka om sitt forhold til lesing og den aktuelle romanen.

## 2.5 Utforming av intervjuguide

I intervjuguiden var det viktig for meg at spørsmåla var så opne som mogeleg. I og med at eg er har eit fenomenologisk posisjon som utgangspunkt, er det viktig at elevane i størst grad svarar ut ifrå sine eigne tankar og oppfatningar. Men i og med at dei arbeidde med teksten i eit fellesskap på skulen, ville sjølvsagt svara og lesingane deira vera påverka av dette. Det er jo også eit poeng å få fram korleis dei sjølve meiner fellesskapet i lesinga påverkar deira eigne



tolkingar. Som uerfaren forskar og intervjuar, tenkte eg at det kunne vera vanskeleg å stilla gode oppfølgingsspørsmål til informantane, og eg hadde notert meg ei rekkje mogelege spørsmål å stilla. Ei utfordring med eit kvalitativt forskingsintervju, og ein kritikk som ofte kjem fram, er verknaden av leiande spørsmål (Kvale & Brinckmann, 2013, s. 201). Dette handlar om intervjuaren sin reliabilitet og kan vera utilsikta. Måten ein formulerer spørsmåla på kan vera med på å påverka dei svara ein får, og dette er det svært viktig å vera medviten om. Samstundes understrekar Kvale & Brinckmann (2013, s. 201) at leiande spørsmål er nyttige for å sjekka svara sin reliabilitet og for å verifisera fortolkingane til intervjuaren. I intervju med elevane handla det mykje om å få tak i deira oppfatningar av tekst, og det vil vera naturleg å stilla spørsmål for å få stadfesta eller tilbakevisa mine fortolkingar av utsegnene til informantane. Ei utfordring kan vera at me skal snakka om ein tekst eg kjenner svært godt sjølv, og eg må vera svært medviten om og halda tilbake mine eigne fortolkingar av teksten me skal snakka om. Samstundes kan det at eg kjenner teksten godt vera til hjelp dersom informantane har vanskar med å koma i gang med å snakka om teksten.

## **2.6 Gjennomføring av intervju**

Sjølve intervjuet føregjekk i undervisingstida til elevane. I og med at det er vanskeleg få dette til å passa i forhold til fag og innhald, gjekk intervjuperioden føre seg over fire veker, og intervjuet var om lag seks veker etter at informantane hadde avslutta felleslesinga og levert ein videopresentasjon om romanen. Dette var gjennomtenkt frå mi side då eg ville at dei skulle ha fått arbeidet litt på avstand. Ein fare ved dette kunne vera at dei hadde gløymt kva teksten handla om, men dette viste seg fort at ikkje var eit stort problem. Eg hadde ikkje gjort konkrete avtalar med informantane på førehand, berre med læraren, men spurte om dei ville ta ein prat no, eller om det passa betre ein annan gong. Stort sett passa det fint. Medan me gjekk mot rommet der intervjuet skulle gå føre seg, og medan eg gjorde klart utstyret, brukte eg tida på å kort minna dei på kva prosjektet gjekk ut på, og kva for nokre tema me skulle snakka om. I og med at eg var oppteken av å få den spontane her og no samtalen, hadde eg ikkje gitt dei spørsmåla på førehand. Stort sett gjekk intervjuet greitt, nokre av dei var meir pratsame enn andre. Intervjuet varte mellom 20-30 minutt, dei fleste på om lag 20 minutt. Eg opplevde at elevane var villige til å dela sine erfaringar. For å skapa ei mest mogeleg avslappa stemning ville eg prøva å få til ein form for uformell samtale meir enn intervju, men mange av dei var avhengige av å få direkte spørsmål for å ha noko å seia. Eg valde bevisst å ikkje ta notatar undervegs, dette for å unngå å skapa usikkerheit hjå informantane og for å vera mest mogeleg

til stades i samtalen. Spørsmåla i intervjuguiden var derfor til god hjelp, og i dei fleste tilfella heldt eg meg til dei. Før me avrunda intervjuet, tok eg ei oppsummering av det me hadde snakka om. Dette var også for å sikra at eg hadde forstått informanten riktig. Etter at intervjuet var over, noterte eg litt eigne tankar og observasjonar eg hadde gjort meg undervegs.

## **2.7 Transkribering**

I arbeidet med transkribering må ein ta ei rekkje val, og mykje går tapt i overføringa frå munnleg til skriftleg språk (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 204 ff.) Det sosiale samspelet som oppstår i intervjuet går tapt i skriftliggjeringa av dette. Både framdrifta i samtalen, stemmeleie og kroppsspråk går alt tapt i transkriberingsprosessen. I og med at eg ikkje skal bruka transkripsjonane til ein detaljert språkleg analyse, valde eg å gje att talen så direkte som mogeleg, men i nynorsk omsetjing. Eg har valt å få med både fyllord og den usamanhengande syntaksen det ofte blir når ein snakkar. Der informantane har uttrykk som ikkje let seg omsetja til nynorsk, til dømes slanguttrykk, har eg skrive dei slik dei er sagt. I tillegg har eg skrive andre non-verbale teikn i parantes (latter, pausar, sukking osv.). Eg valde å gjera jobben med transkriberinga sjølv, slik at eg vart godt kjend med datamaterialet, og kunne allereie i transkriberingsprosessen byrja å tenkja på kva kategoriar og retningar analysen skulle ta. Eg passa heile tida nøye på at eg fekk med meg alt som vart sagt, og når eg var ferdig med eit avsnitt, hørde eg på lydopptaket på nytt for å sjekka at eg hadde gjeve att teksten rett.

## **2.8 Organisering og analyse av datamaterialet**

Etter at eg var ferdig med transkriberingsarbeidet, gjekk eg i gang med å organisera materialet. I ein hermeneutisk fortolkingsstradisjon handlar det om den kontinuerlege prosessen fram og tilbake mellom heilskap og delar, jf. den hermeneutiske sirkel, og eg tok utgangspunkt i dei hermeneutiske fortolkingsprinsippa som Kvale & Brinkmann (2015, s. 237) presenterer. Dei presenterer også fem trinn for analyse inspirert av Giorgi (s. 232) som gjorde det lettare å gå i gang med dette arbeidet. Eg starta med å ta for meg eitt og eitt intervju og las gjennom og noterte ned umiddelbare tankar om intervjuet som heilskap. Deretter strukturerte eg intervjuet inn i naturlege meiningsiningar og strauk dei delane av teksten eg meinte ikkje var relevant for analysen. Deretter gjekk eg gjennom desse meiningsiningane på nytt og tematiserte dei ut frå mi forståing av ytringane deira. Eg fann ut at det beste var å presentera

informantane kvar for seg. Fordi store delar av intervjuet handla om lesinga deira av ein tekst, ville eg på den måten best kunna danna eit heilskapleg bilete av dei ulike informantane. Likevel valde eg å presentera siste delen samla, her handlar intervjuet meir om haldningar til litteraturarbeid, og ved å presentera dette tematisk, får eg betre fram ulike syn på dette.

## 2.9 Etiske omsyn

Sjølv om ein strevar etter eit mellommenneskeleg samspel i intervjusituasjonen og at intervjuobjektet skal oppleve intervjuet som positivt, bør ein vera medviten om det asymmetriske maktforholdet mellom forskaren og den som blir intervjuet. Dette er særskild viktig når informantane er elevar, og mindreårige.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 52) peikar mellom anna på at intervjuaren har vitenskapleg kompetanse og det er han som definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål. I tillegg er intervjuet ei utspørjing som berre går den eine vegen. Den gode samtalen berre er eit middel for å få fram skildringar og forteljingar som han kan fortolka, og intervjuaren har monopol på å fortolka det intervjupersonen har sagt.

Ein viktig del av etikken rundt eit forskingsarbeid er å sikra at deltakarane er informerte om undersøkinga, kva som er føremålet og moglege risikoar og fordelar ved å delta. Informert samtykke sikrar også at deltakarane er med frivillig og at dei når som helst har rett til å trekkja seg frå prosjektet. Vidare stiller kvalitative intervju krav til å vera konfidensielle, då ein ofte kjem inn i den personlege og private sfæra. Kravet om anonymitet er svært viktig å fylgja, og forskaren må vurdere nøye kva som skal formidlast og ikkje.

Eit viktig omsyn å vera medviten om, er at eg er lærar på same skule som elevane går, og eg får derfor ei dobbeltrolle. Eg underviser ikkje elevane i fag sjølv, men det er likevel viktig å gjera tydeleg overfor elevane at eg i intervjusituasjonen har ei ny rolle som forskar i samband med prosjektet, og at dette ikkje er ein del av undervisinga deira. I tillegg kan prinsippet om frivillig deltaking vera trua når dei som vert spurde om å delta står i eit avhengnadstilhøve til forskaren. Det er derfor viktig å tydeleggjera at det er heilt frivillig å delta, og at det ikkje vil få konsekvensar for elevar som ikkje ynskjer å delta.

I tillegg er det viktig å vera merksam på kunnskap ein har tileigna seg om enkeltelvar fordi ein er lærar på same skule, og det er viktig å skilja mellom denne kunnskapen og dei data ein hentar inn som forskar. Ein bør vera forsiktig med å trekkja inn informasjon og tilhøve ein har kjennskap til fordi ein er lærar. I og med at eg sjølv er lærar på 8. trinn, er det ikkje så veldig mykje kontakt eg har med 10. trinn. Det kan nemnast at eg sjølv underviste ein klasse på dette trinnet då dei gjekk på 8. trinn, så elevane på trinnet veit kven eg er, men eg har aldri hatt undervisningsansvar for elevane eg no brukar som informantar.

## **2.10 Validitet og reliabilitet**

Innanfor samfunnsvitskapen og innanfor den kvalitative forskinga handlar validitet om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vil eg ved hjelp av intervju finna ut noko om korleis elevane snakkar om tekst, korleis dei ser på seg sjølve som lesarar og om felles lesing av roman kan vera med på å utvikla elevane sin fiksjonskompetanse? Kvale og Brinkmann påpeikar at ein bør driva ei kontinuerleg prosessvalidering, altså at valideringa gjennomsyrrer alle delane av forskingsprosessen. I samband med intervju bør ein stilla spørsmålsteikn ved om informantane sine svar formidlar røynda, eller om det er slik informantane ynskjer å stå fram. I og med at prosjektet har ei fenomenologisk tilnærming, er det jo informantane si forståing av seg sjølve eg er ute etter, og eg meiner at kvalitativt intervju er ein metode som kan få fram nettopp dette.

Reliabilitet handlar om konsistens og truverd i forskingsresultata (ibid.). Altså kor vidt resultata frå forskinga vil kunne reproduserast på eit anna tidspunkt av andre forskarar. Intervjuaren sin reliabilitet handlar om korleis han utilsikta kan påverka svara ved å stilla leiande spørsmål som eg har vore inne på tidlegare i kapitlet.

### 3 Teori

I denne delen av oppgåva vil eg ta føre meg det teoretiske grunnlaget for masteravhandlinga. Det er ingen tvil om at resepsjonestetikken er eit viktig teoretisk grunnlag for synet mitt på litteraturen i møte med elevane. I og med at undersøkinga også handlar om å sjå på språket elevane brukar for å snakka om litteratur, er James Paul Gee sin teori og primær- og sekundærdiskurs sentral. Vidare tek eg for meg Iser og Rosenblatt sine resepsjonsteoriar som er sentrale i mitt syn på litteraturredidaktikk. Her vil eg også presentera Hetmar sitt omgrep elevfaglegheit. Rosenblatt skriv også om litteraturen og utvikling av demokratiet, noko eg vil ta med meg i diskusjonsdelen. Danning og literacy er to sentrale storleikar i norskfagdebatten, og også for dette prosjektet. Dette heng også saman med Gee sin diskursteori og resepsjonestetikken. Eg tek utgangspunkt i Klafki og Aase sine definisjonar på danning. Vidare tek eg for meg Appleyard sin teori om utviklinga av ein skjønnlitterær lesar, og Rosenblatt og Aase sine syn på litteraturen i klasserommet.

#### 3.1. Litterær kompetanse eller fiktiv lesekompetanse

Innleiingsvis introduserte eg omgrepet fiktiv lesekompetanse, som er henta frå Penne sin artikkel: «Skjønnlitteratur i skolen i et literacy- perspektiv». Her vil eg presentera nokre ulike definisjonar av omgrepet litterær kompetanse, sjå på skilnad mellom dei og vurderer korleis eg sjølv vel å vektleggja dette.

Bo Steffensen (1994) brukar også omgrepet litterær kompetanse i si bok *Når børn læser fiktion*, og sidestiller litterær kompetanse med fiksjonskompetanse: «Evnen til at anvende fiktionens læseform kan man så kalde fiktionskompetance, eller mer enkelt litterær kompetance». Fiksjonskompetanse eller fiktiv lesekompetanse er eit omgrep Sylvi Penne (2013) også har brukt, som eg var inne på i innleiinga, og me ser at omgrepa glir litt over i kvarandre. Eg vil koma nærare inn på Penne si forståing av dette omgrepet. Bo Steffensen skil mellom fiktiv og faktiv lesemane. Å lesa ein tekst fiktivt heng saman med å vera i litteraturen, og lesa på litteraturen sine premissar. I motsetnad les ein ein tekst faktivt dersom ein stiller spørsmålsteikn med til dømes kva avsendaren sine intensjonar med teksten er, eller kor vidt det er ei sann eller falsk attgjeving av røyndomen. Ein skjønnlitterær tekst kan lesast om att og tolkast på nye måtar, og det er dette som er den fiktive leseforma sin særlige dynamikk, skriv Steffensen; «Den fiktive læseforms særlige dynamik og dialektiske forhold til teksten er den bedste måde at udnytte de kreative muligheder i den litterære del af tilværelsen»

(Steffensen, 1994, s. 94). Steffensen meiner at for å oppnå litterær kompetanse, er det fleire faktorar som spelar inn. Både ein pedagogisk dimensjon og ein kulturell dimensjon må vera til stades. Samfunnet må anerkjenna fiksjonen som kategori, og ein må få opplæring for å utvikla kompetansen. I tillegg er det ei rekkje individuelle, sosio- kulturelle føresetnader for at ein skal tileigna seg litterær kompetanse, til dømes at teksten er oppdikta, at teksten ikkje har ei direkte referanse til røynda, at forteljaren har full autoritet osv. Den avgjerande og den mest vanskelege føresetnaden, meiner Steffenson, er å lesa med fordobling. Det vil seia at ein leiter etter noko anna i teksten enn det reint bokstavelege: «Fiktionen har derfor mulighet for at skabe et meningsoverskud» (ibid. s. 118).

Hennig (2010) deler litterær kompetanse inn i fire komponentar: Kunnskap om tekst, kontekst og lesing, og dugleik til å lesa litterære tekstar. Kunnskap om tekst handlar om kunnskap om sjangrar og verkemiddel. Kunnskap om kontekst dreier seg om litteratur- og kulturhistorie, medan kunnskap om lesing handlar om medvit om eigne lesemåtar og lesestrategiar. Litterær lesedugleik handlar om evna til å danna rike førestillingsverder, å lesa med innleving, medvit om ein tekst sin tvitydigheit og evne til å lesa litteratur som ein prosess, vera uthalden og prøva ut moglege vegar til forståing.

Penne (2013) er oppteken av at mange elevar manglar fiktiv lesekompetanse. I dette legg ho evna til å lesa ein tekst fiktivt, og manglande metaforståing om tekst. Penne viser til literacy-omgrepet, og understrekar at all tekst må tolkast ut ifrå konteksten for å gje mening, dette gjeld også litterære tekstar. Me har ulik førforståing til ulike typar tekstar: «Egne følelser og meninger må settes på vent. En må først erkjenne og forstå den andres intensjoner, den andres eventuelle følelser. Derfor er *kontekstuell- metabevissthet* en del av literacy kompetansen». (Penne, 2013, s. 44). Vidare trekkjer Penne fram at humanistiske grunngevingar for fiktiv lesing handlar om å utvikla empati for den andre, og det er ikkje mogleg utan ein metamedviten og refleksiv tolkingskompetanse. Ho grunnjev litteraturen i kognitiv litteraturteori ved å visa til Zunshine som hevdar at fiksjonen si viktigaste oppgåve er å utvikla forståing for «den andre». Zunshine har i fylgje Penne fokus på to omgrep: «Theory of Mind», altså møte mellom sinna til lesaren og romankarakterane, og metaforståing. Gjennom stadig meir avansert litteraturlesing utviklar ein desse parallelt: «Å utvikle Theory of Mind, er å videreutvikle vårt metarefleksive nivå med utgangspunkt i kontekster- med andre ord vår literacykompetanse, og mye tyder på at lesing av litteratur er spesielt godt egnet til å stimulere metabevisst refleksjon, tenkning og tolking» (ibid. s. 46).

I artikkelen «Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar» diskuterer Hallvard Kjelen (2014) omgrepet litterær kompetanse, og han skriv at «vi kan ikkje forstå litteratur utan at vi så å seie er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen skjønnlitteratur» (Kjelen, 2014, s. 57). Ein må altså ha ein viss kunnskap om kva litteratur er, og korleis han kan lesast. Kjelen tek i sitt forskingsarbeid utgangspunkt i Torell (2002, s. 82 ff) si tredeling av dette omgrepet; konstitusjonell kompetanse, performancekompetanse og literary transfer- kompetanse. Den konstitusjonelle kompetansen er evna til å laga fiksjonar, noko som er ei medfødd kognitiv evne. Performancekompetansen handlar om den konvensjonsstyrde evna til å analysa og uttala seg om litterære tekstar, og er den delen skulen i størst grad kan påverka. Literary transfer- kompetansen handlar om å kopla innhaldet i ein tekst til egne livserfaringar.

Me ser at Steffensen er oppteken av alle føresetnadane som ligg til grunn for at ein skal utvikla litterær kompetanse. Penne er oppteken av at den metamedvitne refleksjonen er ein føresetnad for utviklinga av fiksjonskompetanse og ei litterær lesing, og at ein må setja på vent egne erfaringar. Torell derimot er oppteken av at litterær kompetanse handlar både om evna til å leva seg inn i fiksjonen, kunnskap om tekst og evna til å kopla innhaldet til egne livserfaringar.

I og med at ein skjønnlitterær tekst tilbyr noko anna enn ein saktekst, nemleg det kunstnarlege aspektet, meiner eg det er openbert at den personlege opplevinga og det affektive må vera ein av føresetnadene for litterær kompetanse, slik Torell også definerer litterær kompetanse. Rosenblatt skriv også at ein føresetnad for litterær lesing er personleg transaksjon mellom tekst og lesar:

Students need to (...) have a personally satisfying and personally meaningful transaction with literature. Then they will develop the habit of turning to literature for the pleasures and insights it offers. Moreover, the sense of the intimate meaningfulness of literature is basic to wholesome growth in kinds of abilities traditionally thought of as literary and critical (Rosenblatt, 2005, s. 63).

Gjennom presentasjon av intervjumateriale og diskusjon vil eg visa at det personlege aspektet er viktig for kunna å snakka om litterære opplevingar, og at det kan vera ein innfallspor til meir metabeviste refleksjonar rundt litteratur.

## 3.2 Språk og sosialisering

Eit av dei viktigaste føremåla i norskfaget er å utvikla elevane sin språkkompetanse ut frå føresetnader den enkelte har. Ein treng å meistra og utvikla språkleg kompetanse både skriftleg og munnleg for å kunna delta i samfunnslivet. James Paul Gee (2008) er oppteken av ulike diskursar og legg vekt på grupper sitt språk, og at måten me brukar språket på er med på å formidla verdiane våre, førestillingane våre og trua vår. Han definerer diskursomgrepet slik:

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting, as well as using various tools, technologies, or props that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or social network, to signal (that one is playing) a socially meaningful "role", or to signal that one is filling a social niche in a distinctively recognizable fashion (Gee, 2008, s. 161)

Diskursomgrepet handlar altså ikkje berre om språk, men om korleis både språk, haldningar og verdiar og handlingar er med på å signalisera tilhøyrsla til ei sosial gruppe. Vidare deler Gee (2008, s. 156 ff.) diskursane våre inn i primær- og sekundærdiskurs. Primærdiskursen er den me får frå den fyrste sosialiseringa som barn, som handlar om å læra ein måte å vera ein kvardagsperson på, det vil seia ein ikkje- spesialisert, ikkje- profesjonell person. Ut ifrå denne diskursen får me kvardagsspråket vårt som me både tenkjer og handlar med, og som formar identiteten vår. For dei fleste av oss, fylgjer primærdiskursen oss gjennom heile livet, og me føler, tenkjer, handlar og samhandlar med dette språket.

I møte med andre måtar å bruka språket på, er primærdiskursen i stadig endring. Språk ein tileignar seg gjennom den offentlege, institusjonaliserte sfæren kallar Gee for sekundærdiskursar. Desse diskursane er tileigna innanfor ulike institusjonar og arenaer, er meir spesialiserte, og som deltakar av desse diskursane er ein ein del av eit større fellesskap enn det som primærdiskursen omfattar. Det kan vera innanfor religiøse grupper, utdanningsinstitusjonar eller samfunnsorganisasjonar. Primærdiskursen utviklar seg over tid, og ein gjer justeringar med eller mot ulike sekundærdiskursar. Primærdiskursen tek utgangspunkt i det kvardagslege, er prega av subjektive perspektiv og kva enkeltindividet sjølv meiner og føler.



For å oppnå tilpassingar og sympatiar med ein viss sekundærdiskurs, inkorporerer ein del grupper praksisar og verdiar av ein gitt sekundærdiskurs som ein del av primærdiskursen til eit barn. På denne måten blir visse delar av ein sekundærdiskurs som er verdsett i heimen inkorporert i barnet sin private, heimebaserte primærdiskurs, og er på den måten med på å forma identiteten til barnet, og blir ein naturleg del av primærspåket.

Gee peikar på at sosiale grupper som er nært knytt til skulegang (dvs. høgt utdanna) ofte inkorporerer den skule- baserte sekundærdiskursen i sosialiseringa til borna. For eksempel blir dei oppmuntra og trena på å fortelja historier som er som små essay, eller at foreldra samhandlar med borna om bøker med ulike typar spørsmål, koplar intertekstuelle relasjonar mellom bøker, og mellom bøker og verda. På den måten blir «skulespråket» ein naturleg del av borna sin primærdiskurs. Gee kallar dette fenomenet for tidleg- låning (early borrowing), og det handlar ikkje primært om å gje borna ferdigheiter, men meir om å gje dei visse verdiar, haldningar, motivasjonar, måtar å samhandla på og perspektiv som er viktige for å lykkast når ein seinare i livet skal tre inn i ein spesifikk sekundærdiskurs på ekte (ibid. s. 158).

I intervju om temaet skjønnlitteratur med seks 10. klassingar, vil eg sjå på kva for språk dei nyttar når dei snakkar om litteratur, og termene til Gee vil derfor kunne koma til nytte. Brukar dei sitt primærspåke, som er basert på kjensler og eigne tankar, eller tek dei i bruk sekundærdiskursen med norskfaglege termar. Spørsmålet er jo også kva diskursar ein treng for å snakka om skjønnlitteratur. Dersom ein snakkar om skjønnlitteratur i eit estetisk perspektiv, kan den sekundære diskursen bli meir avgrensande enn utvidande for lesinga, sjølv om læreplanen framhevar verdien av den sekundære diskursen. Både Rosenblatt og Hetmar, som er kjende innanfor resepsjonsteorien, og som vert presenterte under, er opptekne av og oppmodar til å anerkjenna elevane sine diskursar og uttrykksmåtar. Også Magne Drangeid (2018) framhevar verdien av elevane sin primærdiskurs i møte med litteraturen. Forholdet mellom primær- og sekundærdiskurs i møte med skjønnlitteraturen vil eg koma attende til i diskusjonskapittelet.

### **3.2 Resepsjonsteori**

Anne- Kari Skarðhamar (2011) deler resepsjonestetikken inn i to retningar etter korleis dei ser på den litterære teksten, transaksjonsteori og konstruktivisme. Innanfor transaksjonsteorien, er Wolfgang Iser ein av dei mest sentrale teoretikarane. Iser (1988) skriv om samanhengen

mellom tekst og lesar. Ein må i tillegg til å sjå på den litterære teksten sjå på kva som skjer med lesaren i møte med teksten. I samspelet mellom tekst og lesar og gjennom lesaren sine tolkingar av teksten, kjem teksten til live.

### **3.2.1 Transaksjon mellom tekst og lesar**

Iser skriv i «The reading process: a phenomenological approach.» (1988) at ein tekst alltid har gitte segment og forbindelsar mellom desse. Men lesaren samhandlar og bestemmer korleis segmenta skal setjast saman. Teksten inneheld altså både uttalte element, det som faktisk er skrive, og ikkje- uttalte samband, tomrom som lesaren må fylla. Lesing skal vera ein aktiv og kreativ prosess, om ikkje vil lesaren mista interessa for teksten. Interaksjonen mellom lesar og tekst oppstår i dette tomrommet, i det som står mellom linjene. Eit litterær lesing er summen av den skrivne teksten og teksten som ikkje er der, og som lesaren sjølv diktar.

Setningar eller segment i teksten opnar ein viss førestillingshorisont for lesaren som stadig blir modifiserte av nye delar. Iser peikar på at dette skapar forventningar hjå lesaren til kva som kjem i teksten. I tillegg blir tolkingane modifiserte av det som blir lese i ljøs av det som allereie har blitt lese. Lesaren ser altså både framover og bakover i teksten og endrar oppfatning av teksten heile tida. Dette skapar eit mangfald av samanhengar i teksten som er større enn teksten i seg sjølv.

Vidare skriv Iser at det er viktig at lesaren blir konfrontert med forventningane sine. I leseprosessen vil han alltid søkja etter å finna ein indre samheng eller ein heilskap i teksten. I denne prosessen med å finna konsistens er lesaren tvungen til å gjera val i tolkingane sine. Det som då er ekskludert vil likevel liggja og forstyrre den samanhengen som er oppretta. På den måten blir lesaren vikla inn i sin eigen konsistens av teksten. Gjennom eigne tolkingsval og brot med forventningar vil lesaren stadig oppleve brot i leseflyt, samheng og tolkingar og må aktivt gå inn for å byggja opp att balansen. Gjennom desse prosessane oppnår ein dynamikk i teksten og potensiale i ei lesing er altså større enn den individuelle realiseringa til kvar enkelt lesar.

Lesaren må opna seg og leggja frå seg eigne førestillingar for å kunne trå inn i det ukjende som teksten presenterer. Lesaren går inn i ei rolle eller blir ein storleik i teksten og tek innover seg idear og tankar som er nokon andre sine. Lesaren brukar fleire ”nivå” av seg sjølv når

han les: Det framande eg- et som tek opp i seg tankane frå teksten og som lesaren ikkje kjenner frå før, og det verkelege eg- et som absorberer/ koplår desse ukjende ideane opp mot sin eigen personlegdom. Ved å gå inn i nye røyndomar som er ulike dei han kjenner og ved å knyta teksten til eigne erfaringar, vil han kunna sjå sin eigen røyndom i eit nytt ljós. Gjennom samspelet mellom dei to nivåa i ein sjølv, vil lesaren altså vera i stand til å forstå og formulera det ukjende, nemleg meininga i teksten, men også noko i seg sjølv.

### 3.2.2 Litteratur som utforsking

Louise Rosenblatt er ein av dei mest anerkjende resepsjonteoretikarane som også tek omsyn til verkelegheita i klasserommet. Allereie i 1938 gjev ho ut boka *Literature as Exploration*. I tråd med Iser hevdar også Rosenblatt at meininga ikkje berre bur ikkje i teksten eller berre hjå lesaren, men vert skapa ettersom dei to storleikane forhandlar og verkar saman med kvarandre. Ho brukar termane ”transact” og ”transactional”

to emphasize the essentiality of both reader and text, in contrast to other theories that make one or the other determinate. Interaction, the term generally used, suggests two distinct entities acting on each other, like billiard balls. Transaction lacks such mechanistic overtones and permits emphasis on the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of reader and text in the making of meaning. The meaning- the poem- ”happens” during the transaction between the reader and the signs on the page (Rosenblatt, 1995 s. xvi).

Rosenblatt introduserer også to måtar å vera i ein tekst på, ein ikkje- litterær og litterær måte. Desse kallar ho for efferent og estetisk lesemane. Lesemåtane handlar om at ein både skal ha innleving og distanse til teksten. Gjennom den efferente lesemane må lesaren ”focus attention primarily in the impersonal, publicly erifiable aspects of what the words evoke and must subordinate or push the fringes of consciousness the affective aspects” (ibid. s. xvii). Den efferente lesemane handlar altså om å tenkja, kombinera og assosiera ut av teksten, og fokuset her ligg fyrst og fremst på det som takast vare på etter lesinga. Den estetiske lesemane, derimot, handlar om den sensuelle opplevinga av teksten: ”To produce a poem or play, the reader must broaden the scope of attention to include the personal, affective aura and associations surrounding the words evokes and must focus on – experience, live through- the moods, scenes, situations being created during the transaction” (ibid.). Rosenblatt skriv vidare at denne vekslinga mellom dei to lesemane er essensiell, og det er denne vekslinga mellom

estetisk og efferent lesemåte som skapar eit kontinuum av moglege transaksjonar mellom lesar og tekst. Ut ifrå kva som er føremålet med lesinga, kan den same teksten lesast på ulike måtar på denne ”skalaen” mellom estetisk og efferent lesing. Rosenblatt hevdar at mykje av den tradisjonelle litteraturundervisinga har implisitt hatt ein ikkje- litterær, efferent tilnæringsmåte, medan det eigentlege føremålet er ei estetisk lesing, og litteratur som utforsking.

I artikkelen ”Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy- perspektiv” (2013) skriv Sylvi Penne at litteraturundervisinga sidan 1980- talet har vore prega av den lesarorienterte litteraturdidaktikken, der eleven har vore i fokus. Ho trekkjer fram at Rosenblatt mot slutten av sin karriere kritiserer at det i lesedidaktikken har vore eit einseitig fokus på lesaren sine tolkingar, og teksten i seg sjølv har kome i skuggen av dette. Ho understrekar at Rosenblatt var oppteken av den gjensidige påverknaden teksten og lesaren har på kvarandre, og at me møter ulike sjangrar med ulik førforståing.

Biletspråket i litteraturen er med på å opna opp for tolking, og har ei mengd konnotasjonar eller tilleggsmeiningar som er med på å innby til å dikta med (Hennig, 2010, s. 29). Å lesa skjønnlitteratur krev trening og erfaring. Den teksterfaringa ein har med seg inn i lesinga, har mykje å seia for kva ein får ut av det. Hennig (2010, s. 34) samanliknar det med ein hermeneutisk sirkel, der den einskilde opplevinga med litteratur gjev oss ei stadig større forståing av fenomenet litteratur. Denne forståinga verkar igjen inn på tolkinga vår av teksten. Som lærar lyt ein visa veg i arbeidet med skjønnlitteratur. Ein må peika på og stoppa opp ved sider av teksten som innbyr til andre erfaringar enn dei elevane får gjennom sin eigen røyndom.

### **3.2.3 Elevfagkunne**

Vibeke Hetmar er ein dansk litteraturpedagog som har fronta den andre retninga, konstruktivisme. Den viktigaste forskjellen mellom dei to retningane, er at lesinga vert oppfatta som ein konstruksjon av meining medan ein les, og ikkje som ei avkoding av ei meining som ligg i teksten. Teksten har dermed mist autoriteten sin, og lesaren fyller ikkje ut tomme rom i teksten, men skapar ei ny tyding frå grunnen av (Skarðhamar, 2011, s. 49).

Hetmar legg vekt på tilhøvet mellom lærar, elev og lærestoff, og presenterer omgrepet elevfagkunne (ibid.). Fokuset hennar er på eleven sin faglege beredskap, og ikkje manglane hans som litteraturlesar. Ho tek eit oppgjær med førestillinga om ein ideallesar som eit mål for undervisinga, og som elevane skal målast opp mot. Målet med undervisinga er derimot at mange stemmer skal koma til uttrykk, og at synspunkt skal bli grunnjevne, utdjupa og utfordra. Læraren si oppgåve er å få fram dette hjå elevane. Elevane lærer ut frå meining dei sjølve har konstruert i møtet med lesingar andre har konstruert. Hetmar (1996, s. 385) understrekar at i elevfagkunna, kan ikkje det faglege, personlegdom og interaksjonen i klasserommet skiljast frå kvarandre. Fagkunna er berre eit element i eit større prosjekt som handlar om det å vera menneske i ulike sosiale samanhengar. Ein må ta omsyn til eleven sin kulturelle og sosiale kontekst, og undervisinga handlar om meir enn berre fag, det handlar også om identitetsutvikling: «Derfor kan den elevfaglige position ikke etableres uden elevernes aktive deltagelse» (ibid. s. 364).

### **3.3 Demokrati og estetisk lesing**

I følgje Rosenblatt kan litteraturundervising og estetisk lesing vera eit bidrag til demokratisk medvit hjå enkeltindividet, og undervising av skjønnlitteratur har eit større føremål:

Democracy implies a society of people who, no matter how much they differ from one another, recognize their common interests, their common goals, and their dependence on mutually honored freedoms and responsibilities. For this they need the ability to imagine the human consequences of political and economic alternatives and to think rationally about emotionally charged issues. Such strengths should be fostered by all the agencies that shape the individual, but the educational system, through all its disciplines, has a crucial role. The belief that the teaching of literature could especially contribute to such democratic education generated this book” (Rosenblatt, 1995, s. xv).

Rosenblatt hevdar at utan den estetiske lese måten er det ikkje noko litterært arbeid, og ho meiner dette perspektivet er essensielt for ein utviklingsprosess der evna til å tenkja rasjonelt om emosjonelle responsar kan bli utvida. Dette handlar om evna til å kontrollera kjensler, men også evna til å forstå at andre som lever innanfor det same demokratiske samfunnet tenkjer og handlar annleis enn ein sjølv, og dette er sentrale aspekt for sjølv å kunna delta aktivt i eit demokratisk samfunn. Ved hjelp av skjønnlitteratur set ho elevane i ein posisjon

der dei kan utforska og utvikla evne til å takla den andre, altså andre tenkjemåtar og handlingsmønster enn ein har sjølv.

### 3.4 Danning

I norskdelen av LK06 (Udir, 2013) er danning vektlagt som eit viktig føremål i faget. I den nye overordna del av læreplanen, «overordna del- verdiar og prinsipp for grunnopplæringa» (Udir, 2017), er grunnopplæringa trekt fram som ein viktig del av ein dannelsarena:

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi (Udir, 2017, s. 10).

Her handlar danning om å vera eit enkeltmenneske i eit samfunn, og å utvikla verdiar og haldningar som handlar om å ta ansvar, vera sjølvstendig og samstundes vera eit godt medmenneske.

Omgrepet danning er mangetydig, og synet på danning både i skulen og verda ellers er i stadig endring. Wolfgang Klafki (1996) deler danninsteoriar inn i *formal danning* og *material danning*. Materiale danningsteoriar har hatt eit fokus på innhaldet som skal formidlast. Klafki snakkar om *danningsteoretisk objektivisme*. Her handlar danning om å tileigna seg kulturen i samfunnet, at «kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser og så vidare i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel» (ibid. s. 172). Innanfor material danningsteori finn me også *den klassiske danningsteorien* der det handlar om resultatet av eit individ sitt møte med det klassiske, og at ein tileignar seg tenkjemåtar, tolkingar verdiar og symbol i kulturen gjennom møta med det klassiske. Problemet med dette er å definera kva som er klassisk. Kven skal fastslå kva som er klassisk? Finst det ein overordna idé om kva som er klassisk? Dessutan handlar det klassiske om å referera til fortida, og for mange oppgåver i vår tid finst det ingen klassisisme, fordi oppgåvene er heilt nye, noko som gjer denne teorien avgrensa, skriv Klafki (1996, s. 178).

Formal danning har fokus på subjektet, på barnet som skal dannast. *Dynamistisk danningsteori* handlar ikkje fyrst og fremst om å ta opp og tileigna seg eit innhald, men det handlar om barnet sine evner til å tenkja og vurdera kritisk og moralsk, evne til å ta avgjersler osv. Målet er at dei reiskapane som born og unge tileignar seg, skal dei kunne bruka i vaksen alder. *Metodisk danningsteori* handlar om prosessen som elevane oppnår danning i, og danning betyr at ein tileignar seg og meistrar tenkjemåtar, kjenslekategoriar og verdimålestokkar. Dei unge tileignar seg metodar for å meistra ulikt innhald seinare i livet. På same måte som Klafki kritiserer dei materiale danningsteoriane for å ha eit einssidig fokus på innhald, kritiserer han også dei formale teoriane for å ha eit einssidig fokus på metodane. Ein kan ikkje tileigna seg metodar uavhengig av eit innhald og motsett, tvert imot er dei to avhengige av kvarandre og verkar saman.

*Den kategoriale danninga* er eit resultat av ein dialektikk mellom dei to teoriane som her er presenterte. Det materiale eller objektive aspektet vil seia at ein fysisk og åndeleg røyndom har opna seg for eit menneske. Samstundes har dette mennesket opna seg for denne røyndomen, altså det formale eller subjektive aspektet. Det handlar ikkje berre om å ha lært noko om eit emne, men av og i emnet. Arbeider ein med litteratur, handlar danning om at tekstkulturen opnar seg for subjektet, og at ein samstundes kan forstå seg sjølv i forhold til eller i ljøs av tekstkulturen. Dette føreset identitetsutvikling som er påverka av kulturen og teksten, og som gjev eleven mogelegheit til å vera med å skapa kultur. Elevane må oppleva at stoffet er relevant for liva deira. Klafki hevdar at fordjuping er ein føresetnad for danning (ibid. s. 194). Ein danningssprosess krev at elevane går inn i og blir prega av kunnskapsstoffet på ein slik måte at det blir ein del av beredskapen dei har for å kommunisera med andre. Ein snakkar fyrst om danning når kunnskap bidreg til elevane si tenking og handling i ulike tekstsamanhengar (Aase, 2005b s. 43).

Laila Aase sin definisjon på danning samsvarer med Klafki sin kategoriale danningsteori:

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Aase, 2005b s. 37).

Med oppvurderte kulturformer meiner Aase ”bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte” (Aase, 2005b s. 37). Ein kan diskutera kven som har makt til å definera kva som skal vera oppvurderte kulturformer til ei kvar tid. Kulturformene

endrar seg raskt i dagens samfunn, og kulturen lever og utviklar seg uavhengig av definisjonar. Spørsmålet om kva kulturformer ein skal vektleggja i norskfaget blir derfor relevant. Det er viktig å vera engasjert i elevane sin tekstkvardag. For truverdet mitt som norsklærer meiner eg det er viktig å ta tak i dei teksttypene som ligg nær for elevane til ei kvar tid. Samstundes skal norskfaget tilføra noko anna enn det dei kanskje møter i sine private liv utanfor skulen. Dei skal òg ha noko å strekkja seg etter. Det blir spanande å sjå korleis seks 10. klassingar involverer seg i samtale om litteratur. I tråd med Klafki og Aase sitt danningssyn er korleis tekstkulturen opnar seg for informantane, og om tekstkulturen har noko innverknad på dei noko av det eg ynskjer å undersøkje. Fører tekstlesinga til danning?

Thomas Ziehe (2001) meiner at skulen må presentera noko anna for elevane enn ”den personlege livsverden”, altså den verda elevane lever kvardagslivet sitt i. Han kallar det for motverder, som skal tilby andre mentale, affektive og konkrete erfaringar enn dei som kan relaterast til den personlege livsverda som er kjent for elevane. Han meiner at elevane har eit behov for å overskrida det kjende av og til, og at læringstilbodet må byggja bru mellom desse storleikane.

### 3.5 Literacy

Det engelske omgrepet literacy har blitt eit viktig omgrep også i den norske skulen, og mange forstår dette synonymt med dei grunnleggjande dugleikane i LK06. Men literacy er ikkje berre dugleikar. UNESCO definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or hers knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (UNESCO, 2004).

I denne definisjonen er evna til å forstå, tolka og skapa tekstar i ulike kontekstar ein del av literacy- kompetansen. Skarstein (2013, s. 149) legg vekt på konteksten som eit nøkkelomgrep: «Literacy handler om evnene til å tre ut av egen her og nå- kontekst, gå inn i andres kontekster og erobre nye leserroller». Han påpeikar at koplinga til litterære tekstar er openberr fordi litterære tekstar representerer andre kontekstar enn dei ein tek for å vera sjølvsgde.



Hennig (2010, s. 43) meiner at litteratur er ein av dei viktigaste vegane inn i kulturen som definerer oss som menneske. Gjennom litteraturen møter me menneskelege erfaringar og relasjonar som representerer ulike syn på samfunnet. Dette viser tilbake til Rosenblatt sine tankar om litteraturundervising som viktige for å forstå korleis eit demokrati fungerer, men også til Aase sin definisjon av dannelsingsomgrepet som ein sosialiseringssprosess. Literacy er eit vidt tekstomgrep som handlar om mange ulike kulturelle praksisar som er påverka av sosiale, politiske, historiske og ideologiske faktorar (Roe, 2011, s. 34). Skjelbreid (2010, s. 13) forstår literacy som ein ”bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller [...] semiotiske ressurser i en sosial og kulturell kontekst”. Nicolaysen (2005, s. 22) nyttar omgrepet ”tilgangskompetanse”. Det dreier seg om å ha kompetanse til å navigera i den tekstkulturen me lever i, både finna fram, vurdere, setja saman og skapa nye tekstar. Literacy handlar om å vera ein aktiv deltakar i kulturen, og for å kunna delta aktivt i kulturen, må ein forstå kulturuttrykka, skriv Aase (2005a, s. 113). Men det handlar ikkje berre om å delta i tekstkulturen. Det handlar òg om evna til å sjå eigne språkhandlingar i forhold til kulturelle verdiar (Aase, 2005b, s. 37). Det er ein sosial prosess og ein danningssprosess.

Gee definerer literacy som evna til å meistra sekundærdiskursen. Han understreker at det er mange ulike sekundærdiskursar, og derfor ulike ”literacies” (Gee, 2008, s. 175), og det å meistra desse diskursane, å vera i stand til å gå inn i dei ulike rollane som tekstane tilbyr, gjev elevane språkmakt. I følgje Penne kritiserer Gee skulen for at literacy- opplæringa ikkje tek høgde for det forskjellige utgangspunktet elevane kjem med når det gjeld skulespråket. Studiane hans viser at borna kjem til skulen med svært ulikt utgangspunkt når det gjeld skulen sine måtar å bruka språket på, og dei elevane som er vane med å bruka eit akademisk språk vil alltid ha eit betre utgangspunkt enn dei som ikkje er vane med dei akademiske diskursane (Blikstad-Balas, 2016, s. 41). Andre studiar (Penne (2006), Folkeryd mfl. (2008)) tyder også på at dei språklege skilnadane mellom elevar som meistrar sekundærdiskursen aukar ettersom elevane vert eldre, og skulen klarar altså ikkje å dekkja dette gapet.

### **3.5 Utviklinga av ein lesar**

J.A. Appleyard (1991) skildrar ulike stadium i fiksjonslesing ein kvar lesar går gjennom i ein utviklingsmodell i *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Utgangspunktet hans er «an interactional or transactional view of reading such as might be assembled from the works of Iser, Rosenblatt and Holland» (Appleyard, 1991, s. 9).

I tillegg til den kognitive utviklinga, treng ein også å ta omsyn til faktorar som sosial bakgrunn, kjønn og kulturell påverknad: «maturity in reading does not occur independently of other kinds of development. It involves cognitive structures, affective issues, interpersonal relationships, and particular social roles that the dominant culture proffers to the developing reader» (ibid. s. 11-12). Han understrekar også at utviklinga kan stoppa opp, og ikkje alle held fram med lesing i ungdomstid og vaksenlivet: «Readers can fail to develop, too» (ibid. s. 12).

### 3.5.1 Ungdomslesaren: lesaren som tenkjar

I utviklingsstadia sine kallar Appleyard den typiske ungdomslesaren for *lesaren som tenkjar*, og avgrensar alderen til alderen 13-17 år. I denne alderen er ein prega av fysisk vekst, gryande seksualitet, idealisme, sjølvmedvit, romantikk, humørsvingingar, ambivalens, ambisjonar, opprør og krisar. Ungdomslesaren er oppteken av realisme i tekstane, og realisme kan ha ulike former. Det kan vera at historia speglar lesaren sine egne erfaringar, at lesaren kan førestilla seg liknande situasjonar eller at karakterane ikkje er framstilte som idealtypar eller eindimensjonelle, men ha både positive og negative eigenskapar. Det er viktig at lesaren kan kjenna att karakterane han identifiserer seg med, og at dei har eit indre liv. Altså at lesaren har tilgang til tankar og kjensler, angst og sjølvransakingar hjå karakteren. 'Den kjenslevare, misforståtte outsideren, ikkje lenger barn, men enno ikkje vaksen, ser ut til å vera ein sikker formel for å ivareta lesaren sin identifisering, skriv Appleyard (1991, s. 106). I tillegg interesserer lesaren seg for etiske spørsmål og vil gjerne læra noko om individ og samfunn. Dei vil lesa bøker som får dei til å tenkja. Dei oppdagar at ein tekst kan ha mange meiningslag, og at forfattaren ynskjer å «seia» noko med teksten, men har framleis fokus på å koma fram til den «riktige» tolkinga (ibid. s. 112). Eg vil koma attende til Appleyard i analyse- og diskusjonsdelen, og visa korleis dette er relevant for dei seks lesarane mine.

### 3.6 Det litterære arbeidet i klasserommet

I essaysamlinga *Making meaning with texts* (2005) i artikkelen «The acid test for literature teaching» uttrykkjer Rosenblatt uro for at elevane ikkje har utvikla evna til å lesa litterære arbeid, noko som krev deltakande lesing, ikkje berre kunnskap om det ein les: «Literature provides a *living through*, not simply knowledge *about*» (Rosenblatt 2005, s. 63). Og det er i transaksjonen mellom lesar og tekst det vert gjeve moglegheiter for vekst og utvikling hjå lesaren. For å få til slike møte er det mange faktorar som spelar inn. Både læringsmiljø og val av tekst er viktige faktorar. Rosenblatt skriv at det er viktig at teksten må ha eit kontaktpunkt

med lesaren, teksten må på ein eller annan måte ha ein personleg relevans. Då vil teksten kunna leia lesaren inn i rikare og meir utfordrande litterære opplevingar. Likevel er det viktig at tekstrelevansen ikkje blir for personleg, då dette kan hindra ein utviklingsprosess (ibid. s. 67). Når det gjeld sjølve samtalen om teksten, er det alltid lettare å snakka om teksten enn med han, skriv Rosenblatt (ibid. s. 68). Rosenblatt åtvarar mot å analysera teksten for analysen sin del, resultatet med ei slik lesing av teksten vil vera at eleven les teksten med det føremålet å kunna seia noko om desse punkta. Ho hevdar derimot at det å reflektera over kva ein tenkjer og føler under lesing av ein tekst, og relatera det til andre erfaringar i livet og litteraturen er ein essensiell del av det å utvikla seg som lesar. Dette har sjølv sagt relevans for det som føregår i litterære samtalar i klasserommet, men eg meiner at det også har relevans i intervjusituasjonen med informantane. Kva spørsmål eg stiller, og korleis spørsmåla vert stilte vil ha innverknad på om det blir ein samtale som opnar til refleksjonar rundt deira erfaringar med tekstlesinga.

### **3.6.1 Den litterære samtalen**

I og med at eg i prosjektet freistar å sjå på elevane sine evner til å snakka om ein tekst, vil arbeidet som er gjort med elevane undervegs ha ein del å seia. Laila Aase (2005a) kallar den litterære samtalen for ein eigen sjanger som er særeeigen for litteraturundervisinga i skulen. Føremålet med samtalen er å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i elevane sine leseerfaringar. Aase meiner at den litterære samtalen er avgjerande for danningfunksjonen litteraturlesing har, både gjennom å stoppa opp og sjå tilbake på lesinga og gjennom å møte andre lesingar enn vår eiga. Aase peikar på at tolkingsfellesskapet som eit klasserom tilbyr, kan knytast til sosiokulturelle læringsteoriar: "I klasserommet møtest mange "røyster" frå skriftkulturen, gjennom tekstane som vert lesne, og frå elevane gjennom deira ytringar" (2005a, s. 107). Gjennom møte med ulike lese måtar, må kvar ein skild vurderer og kanskje endra og utvida eigne forståingar. Aase kallar samtalen for eit spel. Han gjev elevane høve til å skjula seg bak teksten. Sjølv om ein litterær samtale kan koma nær den personlege livsverda til ein elev, snakkar ein ikkje om seg sjølv, men om teksten. Samtalen skal vera slik at alle deltakarane får auka innsikt i teksten, inkludert læraren. Likevel har læraren som rolle å leia elevane inn på nye spor, utan å koma med eigne fasitsvar i tolkingsfellesskapet. Det handlar om å læra noko i og av teksten jf. Rosenblatt.

Ein slik samtale er krevjande å få til i praksis, skriv Aase. Det føreset at alle elevane er villige til å gå inn i tolkingsarbeidet. Ei estetisk leseerfaring krev både kunnskap om språk og tekst, at eleven kan tolka og tola fleirtydigheit og paradoks og evne til å leva seg inn i fiksjonen. Mange elevar synest lesing er strevsamt og dei godtek ikkje det fiktive universet som skjønnlitteraturen tilbyr. Å få til vellukka samtalar krev øving, også frå læraren si side. Læringsmiljøet i gruppa har også mykje å seia for om det er mogeleg å gjennomføra ein god samtale, og ein vil nok ikkje få alle elevane i tale. I intervjusituasjonen kan dette by på utfordringar. Nokre elevar vil kanskje ha ei estetisk oppleving med teksten, men ikkje klara å setja ord på denne opplevinga, medan andre kan seia mykje om teksten sitt innhald og form, ei analytisk tilnærming, men har kanskje ikkje hatt ei estetisk oppleving. Alle desse faktorane, undervisingsmetodar, gruppedynamikk og læraren si rolle og fokus i arbeidet er relevant å kartleggja for å få innsikt i elevane sin kompetanse.

## 4 Litteratur og tidlegare forskning

Eg vil no presentera tidlegare forskning gjort på litteraturarbeid i skulen, som eg også meiner er relevant for mi avhandling. Jon Smidt si forskning er ikkje av den nyaste, men eg meiner at dette er like relevant i dag, sjølv om omverda har endra seg mykje dei siste 30 åra. To nyare avhandlingar om litteraturarbeid i skulen er skrivne av Sylvi Penne (2006) og Dag Skarstein (2013). Penne skriv om elevar i ungdomsskulen, medan Skarstein forskar på elevar i vidaregåande skule.

Jon Smidt er sentral når det kjem til forskning på lesing av skjønnlitteratur i skulen. I si avhandling *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant* (1989) fylgjer han seks lesarar gjennom tre år. Han er sjølv norsklærer for elevane. Dei seks elevane er elevar i same klasse og unge på same tid og stad, men dei har ulik bakgrunn, fritidsinteresser, rollar i klassen osv. Gjennom forskingsarbeidet finn Smidt at den subjektive relevansen i tekstane er viktig, altså kor vidt elevane føler at tekstane dei jobbar med vedkjem dei. Smidt presenterer her to termar henta frå Ziehe (2008), regresjons- og progresjonsinteresse. I følgje Ziehe rører elevane seg mellom regresjonsinteresse og progresjonsinteresse, altså mellom det han kan kjenna seg igjen i, og det han kan prøva ut og utvida. Ziehe er oppteken av dialektikken mellom regresjons- og progresjonsinteresser. Ofte kan det å kjenna seg att vera ein føresetnad for å leva seg inn i nye og ukjende perspektiv. Med progresjonsinteressa fylgjer også risiko angst for å mislykkast og ta feil, noko som kastar ein tilbake til utgangspunktet, og ein risikerer å bli avslørt overfor andre. Å trekkja seg tilbake til det kjende, til det ein allereie kan, er naudsynt for å kunna slappa av, få nye krefter og nytta. Samstundes bør pendelen røra seg så langt som mogeleg over mot progresjonsinteressa, og målet er at ein kan etablere ei overvekt av dette. Men ei form for balanse mellom det kjende og det ukjende må vera til stades, dersom avstanden vert for stor og teksten for framand, vil lesaren kunna mista interessa og lystkomponenten for teksten og avvise han. Tekstarbeidet og subjektiveringsprosessen rører seg i ulike fasar, og i dei ulike fasane av lesinga ligg moglegheita av innleving og for frustrasjon, alt etter utgangspunktet til eleven, skriv Smidt (1988). Smidt presenterer i avhandlinga si ulike føresetnader dei ulike informantane tek med seg inn i lesinga, og han ser på litteraturlesing i skulen som eit identitetsskapande arbeid, og er oppteken av at eleven sitt aktive tolkingsarbeid skal stå i sentrum.

Sylvi Penne har forska på elevane sine diskursar, og ho har eit literacy- perspektiv på forskinga si. I avhandlinga si frå 2006, skriv ho at det finst to ulike elevdiskursar når elevane

snakkar om dei norskfaglege tekstane. Doktoravhandlinga hennar er ein studie av korleis elevar ved to skular, ein byskule og ein drabantbyskule, stiller seg til dei norskfaglege tekstane. Skilnadane er store mellom dei to skulane, og det er dei sosiokulturelle skilnadane som kjem mest til syne.

På drabantbyskulen vurderer elevane tekstane ut frå sin kvardagsdiskurs. Då handlar det om å lika eller ikkje lika ein tekst, og om det dei les er keisamt eller ikkje. Tekstane skal underhalda eller stadfesta lesaren der han er no. På byskulen vert elevrolla anerkjent, og elevane går inn i oppgåvene som er knytt til denne rolla, dei forstår at norskfaget kan gje dei tilgang til kulturell kapital. I denne diskursen handlar det om å læra noko om og av teksten, og å utvikla språkleg kompetanse og metakompetanse om tekst. Penne understrekar kor viktig det er at alle elevane kjem hit: ” Lesekompetanse like før overgang til vidaregående skole kan ikke lenger handle om «leselyst»” (Penne, 2013 b, s. 40). Penne viser også at elevar som ikkje identifiserer seg med skulen sitt språk, heller ikkje har noko metaspråk om si eiga læring. Dei klarar ikkje å snakka eksplisitt om korleis dei sjølve lærer.

I artikkelen «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacyperspektiv (2013) framhevar ho også dette, og at særleg for svake lesarar, som kjem til skulen utan denne metakompetansen om tekst, er det eit problem å lesa fiksjon. I tillegg kritiserer ho undervisinga og lærebøkene for å dra elevane ut av teksten i staden for inn i teksten. Litteraturen blir brukt som eit middel for å illustrera eller utdjupa tema elevane arbeider med, i staden for å vera eit mål i seg sjølv, og det opnar ikkje opp for ei utvikling av den fiktive lesemåten, men litteraturen blir brukt som eksempel for noko verkeleg (ibid. s. 49). I tillegg kritiserer ho lærebøkene for å banalisera skjønnlitteraturen, og sidestilla den med sakprosa. Tekstoppgåvene handlar om lesekontroll eller oppgåver som tek elevane ut av teksten, og skal få dei til å dikta vidare; «Det handler ikke om å underkaste seg det fremmede, men å fylle det med seg selv. Ingen fiksjonskontrakt inngås, det blir ingen mulighet til metaforståelse» (ibid. s. 51).

Spørsmålet er, som eg allereie har vore inne på, kva språk elevane treng når dei skal ytra seg om sine opplevingar om skjønnlitterære tekstar. Går det ikkje an, og er det også meir naturleg, å ha litterære samtalar om estetiske opplevingar gjennom primærspråket? Og kan me ikkje finna litteratur som både kan engasjera, men som også kan utfordra elevane? Dette er spørsmål eg tek med meg vidare i analyse- og diskusjonsdelen.

Folkeryd, Geijerstam og Edling (2008) introduserer omgrepet tekstrørsleevne (textrørlighet). Med utgangspunkt i undersøkingar på 6. og 9. trinn ser dei på korleis svenske elevar snakkar om tekst. Dei viser til Langer sin diskusjon om ulike prosessar for forståing i lesing der lesaren si forståing av ein tekst vert bygd opp gjennom at han brukar ulike posisjonar som vert tekne inn parallelt. Folkeryd (mfl. 2008) skil mellom tekstbasert rørsleevne, der eleven er i teksten, på ord-, setnings- og heiltekstnivå. Rørsleevne utover handlar om at eleven står med den eine foten i teksten og det andre i si eiga erfaringsverd. Interaktiv rørsleevne handlar om at eleven er medviten om mottakar og samanhengar rundt teksten. Det inneber at eleven distanserer seg frå teksten og tenkjer over kvifor han skal jobba med tekstar og oppgåver. Å ha denne evna til å flytta seg mellom dei ulike typane rørsleevne, er viktig for at teksten skal fungera som ressurs i læringa, både når det gjeld å skapa eigne tekstar og kunna skapa meining av avanserte faglege tekstar.

I avhandlinga *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (2013) undersøker Skarstein korleis meining vert skapa hjå elevane i møte med dei litterære tekstane i norskfaget i den vidaregåande skulen. Han finn at det er stor diversitet blant informantane på tvers av kjønn og kulturell bakgrunn, og meiner det er ei todeling i elevane sine diskursar om litteratur, som Penne også påviser. Penne og Skarstein kallar seinare dei to ulike diskursane for kvardagsspråk og medierande språk (Aamli 2015), der det medierande språket er dei ulike faga sine språklege rammer. Skarstein og Penne er opptekne av at dette språket må lærast, og at språket er ein viktig føresetnad for at læring i dei ulike faga skal skje.

Skarstein (2013) peikar på at elevane har ei manglande vilje til å gå inn i framande kontekstar, og dei er i stor grad opptekne av å gjera konteksten mest mogleg lik sin eigen. Problemet i litteraturundervisinga er delvis at det dreier seg for mykje om litterære epokar og lesing av utdrag og at ein har for lite fokus på nærlesing, hevdar han. Dette medfører også at elevane hugsar svært få av tekstane dei les, noko også Penne (2006) finn i sitt forskingsarbeid. I tillegg får elevane for stor valfridom, og dette er eit særleg problem for elevidentitetar som orienterer seg lite metaspråkleg og søker attkjenning. Kompetanse om tekst, og utvikling av eit metaspråk til å snakka om tekst er avgjerande for læringa. Elevar med metaspråk har ein distanse til teksten og er medvitne om det fleirtydige i teksten, medan elevar med manglande metaspråk brukar sin eigen ståstad som utgangspunkt for å forstå ein tekst: «Eleven må undervises på en slik måte at han/hun tvinges ut av sin selvsagte verden» (Skarstein 2013, s.

298). Det vil bli interessant å sjå korleis dette stiller seg hjå informantane mine. Dei har i motsetnad til det som er kritikken i Skarstein si forskning lese ein heil romantekst, og dei har ikkje valt teksten sjølv. Både Penne og Skarstein har mykje fokus på at elevane skal tileigna seg eit metaspråk for å kunna snakka om litteratur. Det vil derfor bli interessant å sjå kva språk informantane tek i bruk når dei skal snakka om ein tekst dei har lese, og kva som vil fungera. Vil dei ta i bruk sin primære- eller sekundære diskurs i samtale om litteratur? Og kva vil vera mest fruktbart?

I artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner»(2014) gjev Anne Kari Rødnes ein oversikt over forskning som er gjort på litteraturarbeid i Skandinavia. I artikkelen skil ho mellom erfaringsbaserte, eller lesarorienterte tilnærmingar til litteratur, og analytiske, tekstorienterte tilnærmingar. Den erfaringsbaserte inngangen set lesaren i framgrunnen, og knyter trådar til eigne erfaringar i si røynd. Den analytiske inngangen set teksten i fokus, og er oppteken av språklege verkemiddel og litteraturhistorisk tilknytning. Rødnes oppsummerer studia som er knytt til lesarorientert litteraturarbeid med at det er tett knytt opp mot elevane si identitetsutvikling: «Inngangen åpner tekstene, elevene kjenner igjen elementer og bruker egne erfaringer til å forstå tekstene. Samtidig bruker de ofte tekstene til å forstå noe om seg selv» (Rødnes, 2014, s. 6). Ho peikar på at litterære samtalar ofte kan verka avgrensande då dei i liten grad rører seg ut over komfortsona og det som er kjend for elevane.

Det er få studiar av analytiske tilnærmingar til litteratur, men ho finn at stor vekt på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjer at elevane opplever at teksten ikkje gjeld dei, og elevane stiller seg instrumentelt til tekstarbeid.

Rødnes summerer opp gjennomgangen sin med å antyda at forskinga peikar på at tekstforståing vert best utvikla gjennom motsetnader, og ei veksling mellom lesarorientert og analytisk tilnærming.



## **5 Lærafagleg analyse av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)**

I og med at undersøkinga går ut på å finna ut korleis elevane snakkar om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*, er det formålstenleg å sjå på kva potensiale som ligg i å arbeida med denne romanen ut mot elevar. Derfor har eg valt å gjera ein lærafagleg analyse. I dette arbeidet har eg teke utgangspunkt i Magne Drangeid sin modell for ein lærafagleg analyse som han presenterer i boka *Litterær analyse og undervisning* (2014). Eg vil presentera dei ulike perspektiva hans under.

### **5.1 Kort introduksjon av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010).**

*Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland er fyrste romanen i ein triologi. Romanen sitt utgangspunkt er både samfunnsaktuelt og politisk, nemleg den norske krigføringa i Afghanistan. Handlinga går føre seg i eit lite bygdesamfunn, og er ei realistisk forteljing frå samtida vår. Fire kameratar vervar seg til krigen i Afghanistan og berre ein av dei kjem att i live. Dette er ikkje berre eit tap for næraste familie, men heile bygdesamfunnet er i sorg etter denne hendinga. I romanen møter me fire karakterar, to av gutane som dreg i krig, og to av dei som direkte eller indirekte står att som etterlatne. Sjølv om utgangspunktet for romanen er politisk, er det fyrst og fremst den eksistensielle tematikken som er framstående.

### **5.2 Bakhtin om romansjangeren**

Mikhail Bakhtin (2003) er oppteken av korleis romanen, i motsetnad til andre «avslutta» sjangrar som eposet, er ein forholdsvis ny sjanger, og den einaste sjangeren som er uavslutta og i stadig fornying og den einaste sjanger som reflekterer over «virkelighetens egen tilblivelse» (Bakhtin, 2003, s. 122), nettopp fordi sjangeren sjølv er i utvikling: «Romanen spiller hovedrollen i vår tids litterære utviklingsdrama nettopp fordi den best bringer til uttrykk den nye verdens utviklingstendenser. For dette er den eneste genre som selv er frembragt av denne nye verden og er et barn av den» (ibid. s. 123). Tradisjonelt har røynda i samtida vore oppfatta som ein røyndom på eit lågare nivå enn den episke fortida, skriv Bakhtin, og framstillinga av den absolutte fortida gjennom dei klassiske sjangrane er prega av idealisering, og av den herskande makt og rett. Samtida, derimot, er noko nærverande, forgjengeleg og flytande, ein evig fortsettelse utan byrjing og slutt. Gjennom romansjangeren vert det skapa ei kontaktsone mellom framstillingsgjenstanden og det verkelege livet i notida:

«romanen vil profetere fakta, forutsi og influere på den virkelige fremtid, forfatteren og leserens fremtid» (ibid. s. 141). I analysen skal me sjå på korleis denne romanen er ein representant for samtida. Både tematikken, den ikkje-kronologiske handlingsgangen og dei ulike forteljarstemmene speglar den fragmenterte verda me lever i. Det blir opp til lesaren sjølv å vera medskapar av teksten, navigera i ulike røyndomar og tidsaksar som vert presenterte og setja det heile saman til ein heilskap.

### 5.3 Drangeid sine perspektiv på leseprosessen

I boka *Litterær analyse og undervisning* (2014) presenterer Magne Drangeid ein modell for ein lærarfagleg analyse, og eg vil ta utgangspunkt i hans perspektiv i analysen. Ein lærarfagleg analyse går ut på å undersøkje teksten sine didaktiske moglegheiter og utfordringar. Å kartleggja teksten sitt potensiale når det gjeld innleving, forståing og refleksjon, er avgjerande for å kunna tilpassa undervisning, tekst og lesar til kvarandre. Drangeid tek utgangspunkt i tre perspektiv på leseprosessen: Lesaren si navigering, lesaren si utfylling og lesaren si fordobling. Navigering er knytt til strukturen i tekstverder og til tid, rom og relasjonar. Ulike synsvinklar presenterer ulike tekstverder. Dette heng saman med Bakhtin sine idear om den polyfone roman. Teksten er det viktigaste i dette perspektivet. Vidare ser Drangeid på lesarens si utfylling. Det vil seia at lesaren sjølv skal fylla ut tomrom i teksten med sine erfaringar og sin kunnskap, jf. Iser. Nokre tekstar forsterkar oppfatningane våre, medan andre får oss til å tenkja nytt. Her blir elevane sin kompetanse vurdert opp mot teksten sin kompleksitet. Har dei tilstrekkeleg bakgrunnskunnskap? Det siste perspektivet, fordobling, oppstår når lesaren forstår framstillinga som eit uttrykk for noko meir. Dette er kjernen av litterær kompetanse, skriv Drangeid (2014, s. 77), og er avgjerande for literacy forstått som tekstkultur og danning. Eg vil fyrst sjå på komposisjonen i romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*. Å få tak på strukturen i teksten er avgjerande då det ikkje er ein kronologisk handlingsgang. Dette er viktig både for å kunna navigera og fylla ut tomrom i teksten.

### 5.4 Navigering i teksten

#### 5.4.1 Det fleirspråklege og det polyfone

Når eg no skal sjå på strukturen, forteljarstemmer og synsvinklar i teksten, er det formålstenleg å trekkja fram Mikhail Bakhtin sin romanteori igjen. I essayet «Epos og roman: om romanstudiets metodologi» (2003) kallar Bakhtin romansjangeren for den mest plastiske

og opne av alle sjangrar. Bakhtin nyttar her omgrepet fleirspråklegheit om romanen. Fleirspråklegheit handlar om at språket eksisterer som eit mangfald av ytringar, som er variasjonar innanfor same språksystem, og at me er alle fleirspråklege i tydinga at me brukar ulike variantar av språket i ulike situasjonar. For Bakhtin representerer ein kvar variant av språket ein ideologi. Måten me uttrykkjer oss på seier noko om kven me er, og viser bestemte verdiar og syn på verda, bevisst eller ubevisst (Claudi, 2013, s. 52). Dialogomgrepet til Bakhtin handlar om at alle ytringar forhold seg til kvarandre, og derfor er språket i seg sjølv dialogisk: «Enhver ytring peker bakover til tidligere ytringer den vil besvare, og den peker fremover mot fremtidige ytringer, som den vil foregripe» (Mørch 2014, s. 14).

I essayet «Dostojevskijs polyfone roman i lys av litteraturkritikken» (2003) presenterer Bakhtin omgrepet «den polyfone roman». I romanane til Dostojevskij har dei fiktive personane sjølvstendige stemmer og bevisstheit på linje med forfattaren. Dei har alle sine sjølvstendige livsverder, som vert førte saman og bevarer den sjølvstendige statusen sin innanfor eininga av ei eller anna hending (Bakhtin, 2003, s. 136). I den polyfone romanen vert ikkje eit spesielt innhald formidla, men innhaldet vert skapa gjennom ei dialogisk form ved at ulike stemmer representerer ulike forståingar av verda og ulike ideologiar, og ein får illustrert ein idé frå ulike sider (Claudi 2013, 53).

Fleirstemmigheit og polyfoni er sentrale moment for *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*, og me skal no gå meir inn i korleis romanen er fortalt. Romanen er delt inn i fire delar, med fire ulike synsvinklar og forteljarstemmer: Tarjei, Jon Olav, Karin og Trygve. Alle synsvinklane er interne, det vil seie at det er gjennom karakterane me ser og opplever omverda. Gjennom dei fire stemmene blir fire ulike livsverder fletta saman, og nokre av dei same hendingane vert fortalde på ulike måtar, og lesaren får sjå og oppleve same hendingar gjennom ulike blikk. Tarjei og Trygve er to av dei fire som reiser til Afghanistan, og som døyr, og gjennom stemmene deira får lesaren innblikk i kva som er med på å påverka valet om å utsetja seg sjølve for risiko ved å verva seg til krig. Gjennom stemmene til Karin, mor til Tarjei og Jon Olav som er nabo, møter lesaren to av dei som er igjen, og som skal leva vidare etter ulukka. Eit grep forfattaren gjer for å underbyggja dei ulike stemmene, er at to av delane, Tarjei og Karin sine, er skrivne på bokmål, medan Jon Olav og Trygve sine, er skrivne på nynorsk. Eg tolkar det slik at dette er eit grep for å markera meir og mindre tilhøyrse til heimbygda. Karin er opphavleg frå Oslo, og sonen Tarjei lengtar bort, og har aldri funne seg til rette på garden

og heimstaden. Jon Olav og Trygve derimot, er begge oppvaksne i bygda, og har ein sterkare tilhøyrse til staden.

Det er viktig å tidleg få oversikt over dei elementa som byggjer verda og driv handlinga framover, skriv Drangeid (2014, s. 91). Alle dei fire delane er fortalt episodisk, og hendingar i romanen går føre seg over eit langt tidsrom. Tarjei og Trygve er to av dei unge gutane som dreg til Afghanistan. Forteljningane deira startar begge med dødsaugeblinken, før ein gjennom analepsar får fortalt om episodar eller små klipp frå liva deira. Karin er mor til Tarjei. Forteljinga hennar startar med at telefonen ringjer, og me skjønner at det er ein viktig telefon (dødsbodskaften til sonen), før analepsane tek oss med tilbake til tida då ho og far til Tarjei vart kjende og fylgjer tida framover mot det siste farvel mora tek med Tarjei før han reiser. Jon Olav er nabo til Tarjei sin familie. Historia hans tek til 14. juni 2007, etter at dei fire gutane har omkomme, og gjennom han får lesaren innblikk i tida etterpå. Også i Jon Olav sin del er det nokre analepsar til tidlegare hendingar som er viktige for å forstå det som skjer i notida. Som me ser er det fire ulike tidslinjer ein skal få oversikt over. Dette kan vera ei utfordring for nokre av elevane, og dei vil kunne trengja støtte for å halda oversikt over tempus i romanen.

#### **5.4.2 Framstillingsmåte**

Drangeid skil mellom to ulike framstillingsmåtar, «telling» og «showing» (2004, s. 75). «Telling» er ei refererande og samanfattande framstilling, men ofte litt distansert. «Showing» er framvising av handling i scenar, utan bruk av samandrag, og framstiller personar meir direkte. Sjølv om tekstspesifikke framstillingar skapar dei mest levande bileta, og stimulerer til innleving i sterkare grad, kan ein skjematisk og forteljande tekst vera lettare for ein utrent lesar. Vidare skriv han at det er handlinga, og struktureringa av denne som er viktigast for framdrifta: «Det som hender holder oss fast og skaper forventning. Alt etter hvordan handlingselementene presenteres eller holdes tilbake av forfatteren, blir leseren overrasket eller pirret av nysgjerrighet eller spenning» (ibid. s. 76). Elementa som driv handlinga framover i *Blir hvis du kan. Reis hvis du må*, er ikkje så fartsfylte. Sjølv klimakset, og vendepunktet i romanen, det at tre av kameratane omkjem, er avslørt allereie før romanen byrjar. Driven i teksten er å prøva å forstå kva som gjer at dei bestemmer seg for å reisa, og det er mykje skildring av tankar og kjensler hjå eg-forteljarane og tilbakeblikk på ting som har skjedd. Dette kan vera ei utfordring for elevane, at sjølv handlinga blir for stillestående. I

tillegg vil det vera viktig at dei har litt bakgrunnskunnskap om den norske krigføringa i Afghanistan og at dei får hjelp til å sortera i persongalleriet, som ikkje er så lett å få oversikt over. I tillegg er narrativen ikkje kronologisk, forteljarstemmene er mange og tidslinjene i dei ulike delane ulike. Mange elevar vil trengja didaktiske stillas undervegs for å få utbytte av teksten.

For å få ei betre oversikt over tidslinjene og den dialogiske strukturen, vil eg no gå inn i dei fire delane eller dei fire livsverder meir systematisk. Det er fleire historier å gripa fatt i her. For å avgrensa analysen, vil eg ha mest fokus på korleis ulike sider ved ein av karakterane, Tarjei, kjem fram gjennom dei ulike stemmene.

### **5.4.3 Tarjei**

Tarjei er den fyrste forteljarstemma me møter i teksten. Teksten startar og sluttar med eit lite avsnitt i 3. person som er ei skildring av augeblinken når Tarjei døyr. Resten av delen er episodiske analepsar fortalt kronologisk frå livet hans frå han er 12 år, og endar med dødsaugeblinken, denne delen har såleis ein sirkelkomposisjon. I og med at Tarjei er den fyrste delen av romanen, får me inntrykk av at han er protagonisten i historia. Tarjei er oppvaksen på gard saman med ei eldre syster, Julie og foreldra Karin og Hallvard. Karin er tilflyttar til bygda, og Hallvard er sjølv oppvaksen på garden. Tarjei framstiller seg sjølv som ein litt engsteleg og følsam gut, som er redd for traktorar og gret når dyra vert sende til slakt. Tarjei merkar tidleg at han ikkje klarar å leva opp til faren sine forventingar om at han skal overta garden, han føler seg fastlåst i ei rolle han ikkje vil ha. Tarjei er skuleflink og har god fysikk, og han har heile tida ein plan om å koma seg langt vekk, han vil vidare. Når han søker vidaregåande, ynskjer han eigentleg å søkja seg bort, men faren har klare forventingar om landsbrukslinje, og Tarjei begynner derfor der.

Militærteneste er høgt verdsett hjå faren, og Tarjei gjennomfører fyrstegangstenesta med glans. Han likar å få kommandoar og å gjennomføra, då slepp han å tenkja sjølv. I tillegg ser han dette som ein utveg til å koma seg bort frå dei forventingane som faren og resten av familien har til han. I Karin si historie får me vita at ho gjennom heile oppveksten har slite med å knyta band til sonen. Ho sleit med fødselsdepresjonar då han vart fødd, og dei har alltid hatt eit distansert forhold. Dei siste månadane før han reiser undrar han seg over at mora er meir interessert i å ha kontakt, og dei to nærmar seg kvarandre: «Helt siden jeg kom hjem i

begynnelsen av juli, har hun vært tilstede på en måte hun ikke har vært før. For meg. Og hun stryker meg over håret. Sier navnet mitt, gjentar det. Og jeg føler meg liten på en god måte, ivaretatt og sett» (Flatland, 2010, s. 54). To dagar før han skal reisa, tek Karin eit oppgjær med sonen og konfronterer han med valet han tek. Ho meiner at han reiser for å sleppa å vera sjølvstendig, og ta eigne val, å fylgja ordre slik at uroen i han får kvila. Tarjei reagerer med sinne: «Hun har skjønt alt bortsett fra det viktigste: hun har skjønt meg uavhengig av seg selv» (ibid. s. 56). For han kjem døden som ei frigjering, og endeleg kjenner han støtta og tryggleiken han har søkt hjå mora: «Det er så varmt det er så varmt det er så varmt. Men ingen kan høre ham rope når det bare er tankene som skriker om hjelp. Noe sovner inne i ham, noe rolig sprer seg fra magen og utover, lammer følelsene, drukner tankene i en døs. Bare sov du, Tarjei, hvisker mamma i øret hans» (ibid. s. 57).

#### 5.4.4 Jon Olav

Jon Olav representerer ei anna livsverd enn Tarjei. Han er naboen til Tarjei og observerer frå utsida korleis familien til Tarjei vert påverka av at sonen døyr. I tillegg har Jon Olav ein son, Sigurd, som går inn i ein djup depresjon etter ulykka. Jon Olav er ein smålåten mann som ikkje har så lett for å uttrykkja seg gjennom ord. Han er vane med at kona, Ingrid, ordlegg seg for han og forstår han utan at han treng å seia så mykje. Han skildrar korleis det som har skjedd verkar inn på bygda innleiingsvis i forteljinga si: «Noko *har* hendt, ei tung sky har lagt seg mellom fjella og drepe alt liv» (ibid. s. 61). I tråd med at Sigurd sin depresjon vedvarer, vert også avstanden mellom Ingrid og Jon Olav større. Ho har meir enn nok med å ta seg av den deprimerte sonen. Jon Olav fortel også om hendingar i fortida som er viktige for å forstå relasjonane mellom personane i romanen, og etter kvart anar lesaren gjennom analepsar at den uforklarlege depresjonen til Sigurd, kanskje er svært forståeleg. I ein analepse fortel Jon Olav om ein sommar der han oppdagar Trygve, ein av ungdomane som døyr, kvar natt kastar småstein på soveromsglaset til Sigurd, og dei to har hemmelege møte om natta. Lesaren anar at det kan ha vore eit forhold mellom dei to. Litt seinare oppdagar Jon Olav ei natt at Sigurd står og kastar småstein mot sitt eige vindauge, og utan at det blir uttrykt skjønar lesaren at Jon Olav skjønar kva band det har vore mellom Sigurd og Trygve: «Står heilt inntil kjøleskapet, har alltid fnyst av uttrykket *déjà vu*, men situasjonen er så kjent at det knytter seg i magen. Eg kikar fram og ut vindauget, klarer ikkje halde tilbake tårene når eg ser Sigurd stå og kaste stein etter stein mot sitt eige vindauge. Det er nok nå» (ibid. s.87).

Forteljinga til Jon Olav handlar mest om han som observerer det som skjer rundt han utan å klara å gjera så mykje med det: «Det kjennes som eg sit utanfor og ser inn vindaugget på kona og sonen min. Og eg vil bere sorga for dei begge (ibid. s. 69). Depresjonen og sorga til sonen, Sigurd, er med på å skapa ein mur mellom og Jon Olav og kona. Historia til Jon Olav endar også med at kona og sonen reiser frå han, og han klarar ikkje seia noko eller gjera noko for å hindra at det skjer. Men me anar også at Jon Olav har si eiga livshistorie som ikkje har vore heilt enkel. Gjennom korte tilbakeblikk, både i Tarjei og Jon Olav sine forteljingar, skjønner me at Jon Olav har blitt forlaten før, i barndomen opplevde han at faren reiste frå han og resten av familien: «Kvar gong eg ser nokon sykle opp bakken mot vegen, kjenner eg det i brystet (...) Ei blanding av håp og sorg. Det barnslege håpet om at han skulle snu, sorga over at han ikkje gjorde det» (ibid. s. 63). Historia repeterer seg for Jon Olav, han er forlaten igjen.

#### 5.4.5 Karin

Karin er mor til Tarjei, og gjennom forteljinga hennar får me vita litt om bakgrunnen for at ho, som eigentleg er byjente, endar opp i den vesle bygda. Forteljinga hennar går tilbake til tida då ho og Hallvard, faren til Tarjei kom saman. Ho fortel også ein del om forholdet til sonen, om fødselsdepresjonar og den manglande mors kjærleiken til Tarjei, og at tilknytninga dei imellom ikkje er så god, noko som me ser gjennom Jon Olav si historie blir svært vanskeleg å leva med etter at sonen døyr. Samstundes ser ho at dei to er svært like: «Tarjei hadde fått mine øyne- mitt blikk- og min uro. Ragnhild hadde klart å skape en tilhørighet for meg til Tarjei, men uansett hvor mye jeg ville, kunne jeg ikke komme nær, turte ikke» (ibid. s. 115). Ho ser også forskjellar mellom Tarjei og den eldre systera Julie, som ho skildrar som meir lik faren, Hallvard: «Julie som var så selvsikker at Hallvard lo av henne. Tarjei flakket med blikket, visste ikke hvor han skulle se- i hvert fall ikke på meg- og taus, men med hender eller føtter som tvinnet seg i en konstant uro» (ibid. s.116).

Karin viser likevel at ho forstår sonen betre enn han gjer sjølv, og då han byrjar på landbrukslinja skildrar ho han som sterk og stille, og ho veit ikkje korleis ho skal handtere han: «På en måte var det lettere, lettere å slippe den omsorgen jeg ikke klarte, slippe den konstante følelsen av å ikke strekke til. På samme tid minnet den voksne kroppen, de store hendene, de store skoene som stod i gangen, den mørke stemmen meg gang på gang om hva jeg hadde mistet- og kanskje mer om hva *han* ikke hadde fått» (ibid. s. 120).

Når Tarjei har bestemt seg for å reisa til Afghanistan, merkar mora ei endring, sonen er blitt så roleg: «Tvinnet ikke lenger hender eller føtter, rolige øyne. Rolige bevegelser, fremdeles stille- men med sikker stemme når han først sa noe» (ibid. s. 128). Ho fryktar at det kan vera ho sjølv som har medverka til denne avgjerda: «Det var bare frykt for det oppgjøret han ennå ikke hadde tatt, og som han nå ikke trengte å ta» (ibid. s.128). Gjennom Karin si stemme får me også høyra om samtalen dei har før Tarjei reiser: «Jeg husker at han skrek til meg, og at det tok pusten fra meg» (ibid. s. 129). Om kvelden sit ho på sengekanten og stryk han over håret til han sovnar, og ho kjenner ei ro. Kanskje har det oppstått ei slags forsoning mellom dei to, skjønar Karin at dette er eit siste farvel med sonen? Me ser at Karin sin del sluttar med dei same orda som Tarjei sin: «Bare sov du, Tarjei», hvisket jeg (ibid. s. 129).

Gjennom Karin si historie, skjønar me at Tarjei har mangla ein viktig tryggleik i livet sitt, og manglar evna til å vera trygg i seg sjølv, og integritet til å ta sjølvstendige val og skapa sitt eige liv.

#### **5.4.6 Trygve**

Trygve er ein av kameratane til Tarjei. Dei reiser til Afghanistan saman, men av ulike grunnar. Denne delen er bygd opp på same måte som Tarjei sin del, og startar og endar med dødsaugeblinken. Gjennom Trygve si forteljing som går tilbake til førskulealder, får lesaren vita meir om forholdet mellom Trygve og Sigurd som vert antyda i Jon Olav si forteljing. Om korleis dei vert kjende, og kor vanskeleg det er for Trygve at Sigurd ikkje vil stå fram som homofil i heimbygda og for foreldra sine. I ein krangel mellom dei to, seier Sigurd rett ut at han aldri kjem til å seia det fordi han ikkje skuldar dei noko, men lesaren anar at å stå fram overfor faren er problematisk for Sigurd. Då Trygve etter dette får spørsmål frå Kristian om å vera med til Afghanistan saman med dei andre kameratane, vervar han seg både for å få ei forandring, å vera med på det som resten av «gjengen» skal, og for å få avstand til relasjonen til Sigurd som ikkje fungerer. Han skildrar seg sjølv som ein som fylgjer straumen: «På at eg alltid gjorde det alle andre sa, bare fordi dei spurte, bare fordi dei rekna med meg. Og bare fordi at Sigurd ikkje gjorde det» (ibid. s. 170). Sigurd si redsle for å stå fram kan ha samanheng med lite openheit i familien. Dette forklarar også Sigurd sine reaksjonar jf. Jon Olav si forteljing, og at han slit med mykje skuldkjensle for kvifor Trygve valde å reisa.



Gjennom Trygve er Tarjei framstilt som ein litt tøff og sterk person i ungdomsskulealderen: «Tarjei er høg og sterk, er kjempepopulær, det står namnet hans inni eit hjarte på jentedoen- både på barneskulen og ungdomsskulen, og han er flink i alt han gjer (...) På ein måte kan eg ikkje anna enn å beundre han, ville vere som han, ville vere med han. Imponere han, få innpass og bekreftelse.» (ibid. 142). Han vert også skildra som «mutt og sur» (ibid. 143) i ungdomsåra. I motsetnad er Tarjei etter at han har fått innkalling til sesjon «i betre humør enn på lenge» (ibid. 164).

#### **5.4.7 Polyfonien i romanen- dei ulike blikka**

For å visa korleis hendingar vert skildra frå ulike personar kan det vera verdt å trekkja fram ei sentral hending i romanen. Far til Tarjei, Hallvard, tek sonen med på jakt. Mora og dottera er reist på jentetur til Kanariøyene, og far og son skal på gutetur i skogen. Tarjei, som ikkje har noko interesse for jakt skildrar starten på turen slik: «jeg går med en følelse av avmakt gjennom skogen og regnet og tjukk tåke. Har gitt opp egne tanker, og egne mål, har gitt opp å se meg selv om ti år. For det er her jeg vil være om nøyaktig ti år, på jakt med pappa, gå gjennom skogen og regnet og kanskje ikke føle noe lenger, kanskje ikke føle sinne, desperasjon, den konstante trangen til å flykte fra noe jeg ikke vet hva er»(ibid. s. 28). Faren er svært stolt over sonen då han treff ein elgokse midt i hjartet. Noko endrar seg også hjå Tarjei: «(...) men elgen kjente ingenting, det var *jeg* som plutselig kjente noe. En plutselig glede en plutselig iver og nå en ro» (ibid. s. 29). Tarjei har gjennom handteringa si under jakta blitt verdsett av faren. I tillegg har han som kanskje er flinkast teoretisk funne ein praktisk arena han meistrar. Kanskje han opplever det fokuset og spaninga ved å vera på jakt som ei fristund frå alle tankar og bekymringar.

Jakta endar med at Tarjei ved eit uhell treffer ein mann, Johan, i hovudet og faren tek på seg skulda for dette. Tarjei slit med skuldkjensle og føler at alle veit at det er han som har skote Johan. Tarjei trur at naboen, Jon Olav, skjønar det meste. Tarjei skildrar naboen Jon Olav som stille og rar, annleis enn alle andre vaksne, og Tarjei føler at Jon Olav ser rett gjennom han. På politistasjonen, etter ulykka, snakkar Jon Olav til han: «Jon Olav tok meg til side og sa at nå var det viktig at alle fortalte sannheten så politiet kunne få oversikt over det som hadde skjedd og oppklare alt så fort som mulig. Jeg følte at han så gjennom meg igjen, og jeg nikket så tårene rant over» (ibid. s. 34). I ettertid av ulykka trur Tarjei at naboane bevisst unngår familien, fordi dei meiner det dei har gjort er utilgiveleg. Han kjenner alle sine blikk på seg.

Han slit med skuldkjensle, og føler at han står i gjeld til faren som har teke på seg skulda, og at dette avgrensar moglegheitene hans i framtida: «Jeg tenker at jeg skylder ham alt, og den gjelden får jeg aldri betalt ned. Det er som om han har hengt tunge lodd på beina mine, jeg kan ikke dra noe sted» (ibid. s. 35).

Det viser seg at Jon Olav tenkjer heilt annleis om ulukka. Han tenkjer at han ville gjort akkurat det same for sin eigen son, og prøver å støtta naboane. Han opplever situasjonen i ettertid annleis, og opplever Tarjei sitt blikk som tyngjande, og han er redd for å bli avslørt sjølv: «Tarjei såg rart på meg i fleire månader etterpå. Som om han visste at eg visste. Tarjei såg forresten alltid på meg som om han visste meir, som om han visste noko om meg som eg ikkje sjølv var klar over. *Som om han skjønnte noko*» (ibid. s. 74). Det Jon Olav siktar til her, er nok hans eiga livshistorie, som han sjølv har problem med å handtera og snakka om.

Karin som mor, som har eit litt distansert forhold til sonen, prøver å snakka med han etter ulukka, men ho veit ikkje korleis ho skal nå inn: «Jeg visste ikke hva jeg skulle si, ville berolige ham, men klarte det ikke. Julie og jeg dro hjem, og alt var forandret» (ibid.s. 120). Ho skjønar at noko ikkje er som det skal, og prøver å nå inn til sonen, men blir avvist. Tarjei derimot skildrar berre at mora sluttar å snakka. Tarjei permitterer seg frå landsbrukslinja, og jobbar heime på garden då faren i etterkant av ulukka vert innlagd med kraftig lungebetennelse. På nattbordet finn mora dagboka hans datert den dagen Johan vert skoten, og ho skjønar kva som eigentleg har skjedd, men klarar ikkje å snakke med sonen om det: «Det gjorde så vondt. Jeg kunne ikke redde ham fra dette» (ibid. s. 121).

I og med at karakterane vert skildra frå ulike stemmer gjennom ulike livsverder, kjem kompleksiteten hjå karakterane godt fram. Lesaren må heile tida justera sine førestillingar om korleis dei ulike karakterane er, ettersom ny informasjon og nye versjonar kjem fram i dei ulike delane av forteljinga.

Å navigera i dette landskapet av fragment frå notid og fortid, og ulike forteljarstemmer, kan vera ei utfordring, og ein må jobba litt for å klara å halda oversikten. Her kjem det veldig an på kva leseerfaringar eleven har frå før. Samstundes ser eg ved nærlesing av teksten at gjennom dei fire ulike forteljarstemmene, får ein svar på ganske mykje. Utfordringa er å setja saman dei ulike meiningsbitane til ein heilskap.

## 5.5 Lesaren si utfylling

Drangeid sitt andre perspektiv på leseprosessen handlar om å fylla tomromma i teksten. Som nemnt i teoridelen er Wolfgang Iser oppteken av kva som skjer i lesaren i møtet med ein skjønnlitterær tekst. Lesing skal vera ein aktiv prosess og det litterære verket vert skapa i møtet mellom tekst og lesar. Dei erfaringane den enkelte lesaren har med seg inn i teksten er derfor viktig for korleis verket vert til. Iser meiner at eit verk vert skapa på nytt kvar gong ein tekst blir lest. Ein tekst må engasjera og gje rom for lesaren sin eigen kreativitet og fantasi. Iser snakkar om tomrom eller hol i teksten. Det er i desse tomromma at det oppstår dynamikk, meiner han. Tomromma må ein fylla med bitar av seg sjølv, og lesaren blir på den måten ein storleik i verket. Likevel er det ikkje heilt seg sjølv, men ein tek inn tankar som er nokon andre sine. Dei er ikkje forfattaren sine, men oppstår i møtet mellom tekst og lesar. Ein må på den måten gje slepp på noko av seg sjølv for å kunna gå inn i teksten og ta opp i seg tankane i teksten.

*I Bli hvis du kan. Reis hvis du må* er det mykje som ikkje vert sagt, og som er opp til lesaren å fylla ut. Samstundes handlar det litterære arbeidet her mykje om å vera i stand til å navigera i teksten, og leggja saman puslebitane for å sjå heilskapen. Me får sakte, men sikkert, gjennom dei ulike stemmene ei betre forståing av karakteren Tarjei, som er framstilt ulikt i dei ulike delane. Og slik er det jo med oss alle, i oss sjølve med våre eigne tankar er me blottstilte. Me har alle mange ulike roller, og ofte blir me oppfatta annleis av andre enn me sjølv ynskjer og trur.

Kunst speglar samtida, og strukturen i romanen kan samanliknast med filmsjangeren som har utvikla seg mykje dei siste åra. Arne Engelstad ved Høgskolen i Vestfold kallar tida me lever i for «snuttifiseringens tidsalder»: «Ikke minst gjennom nye medieuttrykk presenteres vi for en svært fragmentert verden, og skal vi finne helhet og mening i vår postmoderne tilværelse, må vi pusle sammen bitene i puslespillet selv» (Skålid, 2012). Engelstad meiner at ungdom har gjennom digitale medium og dataspel har vent seg til ei meir interaktiv rolle. Spørsmålet er jo om elevane klarar å overføra kompetansen dei har om digitale media til romansjangeren, og det er meir arbeid å skapa sitt eige univers enn å få bileta servert.

## 5.6 Lesaren si fordobling

Fordobling handlar om korleis lesaren ser den spesifikke framstillinga som uttrykk for noko meir. Dette skjer når lesaren overfører det spesifikke til noko som han oppfattar som større og

med allmenn relevans; «Dette er selve kjernen i litterær kompetanse, og helt avgjørende for literacy forstått som *tilgang* til tekstkultur og danning» (Drangeid, 2014 s. 77). Eleven vil først og fremst vera oppteken av kva teksten konkret handlar om, skriv Drangeid (2014, s. 77). Men i ein skjønnlitterær tekst er det mykje som ligg under tekstoverta. I *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* er fortolkingsarbeidet i gang allereie i navigeringa, og ofte er det når eleven møter motstand i teksten at tolkingsarbeidet skjer, og får lesaren inn på eit dobbelt spor. Den fragmenterte teksten som ved eit fyrste blick kan verka utan samanheng, tvingar lesaren til å stilla spørsmål og søkja etter meining som kan koplast saman: «Litterær fordobling handlar om overføring fra noe konkret til noe abstrakt, til et idéinnhold eller en tematikk» (ibid. s. 78). Dette kjenneteiknar metaforen, som både kan vera enkeltståande og gjer framstillinga meir sanseleg, men også famnar om heile teksten og skapar ei dobbel meining.

## 5.7 Vurdering av relevans

Romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* meiner eg er eit godt utgangspunkt for å utfordra elevane. Romanen er ei realistisk forteljing der tilhøvet mellom individ og samfunn er viktig. Å få tilgang på tankar og kjensler er viktig for den unge lesaren, i følge Appleyard (1991), og gjennom dei ulike forteljarstemmene, har lesaren tilgang på tankar og kjensler hjå fleire karakterar, og han får moglegheit til å sjå ei sak frå ulike sider. Romanen inneheld karakterar som den unge lesaren kan identifisera seg med.

Gjennom forteljingane til Tarjei og Trygve blir me kjende med to ungdomar som begge jobbar med å finna ut av kven dei er og kva dei vil med livet. Samstundes møter dei på ulike måtar hindringar gjennom forventingar frå personar rundt dei, og fordømmar i samfunnet generelt, også i dei sjølve. Dette gjer det vanskeleg for dei to å anerkjenne seg sjølve slik dei er, og i dei begge går det føre seg ein kamp om å anten ta eit oppgjør med fordømmar og forventingar eller resignera. Å reisa til Afghanistan blir derfor ei løysing for å få avstand og sleppa å ta stilling til det som er vanskeleg. Dei to andre forteljarstemmene, Karin og Jon Olav, er frå foreldregenerasjonen, og kanskje ikkje like identifiserbare for den unge lesaren. Likevel har dei sine egne historier som dei ber med seg, samstundes som dei er med på å gje eit heilskapleg bilete av dei unge karakterane. Karin er mor til Tarjei, og gjennom hennar forteljing får me vita litt om bakgrunnen for at ho, som eigentleg er byjente, endar opp i den vesle bygda. Ho fortel også ein del om forholdet til sonen og den manglande morskjærleiken

overfor Tarjei, noko som blir svært vanskeleg å leva med etter at sonen døyr. Jon Olav er nabo og far til Sigurd som går inn i ein djup depresjon etter ulukka.

Eg meiner *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* kan vera ein tekst som utfordrar elevane på fleire måtar. Teksten har ikkje kronologisk handlingsgang som kanskje er det elevane er mest vane med, men hendingar blir fortalt gjennom ulike stemmer som blir vovne saman til ein heilskap jf. Bakhtin. Samstundes kjem tematikken i romanen også fram gjennom strukturen, nemleg korleis menneske er enkeltindivid, men også ein del av ein større sosial samanheng. Romanen tek også opp spørsmål om identitet og om konsekvensar av val me tek. Dette er spørsmål som er aktuelle for ein 15-16-åring. Dei nærmar seg slutten av grunnskulen og skal ta val som vil få konsekvensar for framtida. Me får innblikk i liva til to av gutane som reiser, og me fylgjer dei gjennom barne- og ungdomsåra. Gjennom dei fire forteljarstemmene trur eg elevane både vil oppleve å kjenna seg att, men dei vil også bli utfordra på å leva seg inn i, eller sjå verda med heilt andre auge enn sine egne. Såleis vil dei kanskje kunna utvida si forståing av medmenneska sine og utvikla evna til å setja seg inn i andre menneske sine livssituasjonar.

## 6 Presentasjon av funn

### 6.1 Innleiing

I arbeidet med datamaterialet har eg kome fram til at det vil vera mest føremålstenleg å presentera respondentane kvar for seg, før eg vil summera opp og diskutera nokre av funna i diskusjonskapittelet. På denne måten vil ein lettare kunne danne seg eit heilskapleg bilete av dei ulike informantane som lesarar. Fokuset mitt i denne oppgåva er å finna ut korleis dei opplever å lesa ein romantekst på skulen, korleis elevane forstår og snakkar om teksten *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010), i tillegg til haldningar til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget generelt, og dette er også utgangspunkt for analyse og diskusjon. I intervjuguiden hadde eg klare deltema, og alle informantane fekk om lag dei same spørsmåla. Eg vil fyrst ta føre meg informantane sin lesebakgrunn og syn på seg sjølv som lesarar, før eg presenterer funn knytt til den spesifikke teksten. I siste delen, som handlar om haldningar til det å lesa skjønnlitteratur i norskfaget generelt, og kva dei meiner dei «får ut av» å lesa romantekstar, har eg valt å presentera funna tematisk fordi dette stoffet ikkje er like omfattande. Det er lettare å setja ytringane her opp mot kvarandre, i motsetnad til når dei fortel om sine eigne opplevingar og lesingar av sjølve teksten.

Informantane er anonymiserte og blir presenterte med nye namn, Pål, Erik, Mads, Mari, Pia og Sara. I tillegg har eg valt å skriva transkripsjonane på nynorsk, sjølv om bergensdialekten er meir bokmålsnær. Dersom det er brukt uttrykk og ord frå dialekten, har eg valt å ta desse med i transkriberinga for å få ei så riktig attgjeving av talemåte som mogeleg. Alle informantane stilte frivilleg opp til intervju, og eg opplevde at dei hadde ei positiv innstilling til intervjuet. Rekkjefylgja på temaa som vart tekne opp i intervjuet var ganske lik, eg brukte intervjuguiden som utgangspunkt. Spørsmåla kunne variera litt, alt etter kva informantane var opptekne av og hadde fokus på. Eg prøvde i størst mogeleg grad å bruka eit så kvardagsleg og enkelt språk som mogeleg, og prøvde å unngå å bruka fagomgrep. Målet med dette var å sjå på kva slags språk informantane brukar når dei snakkar om litteratur, brukar dei kvardagspråket sitt, eller brukar dei mange norskfaglege, litteraturteoretiske omgrep og meistrar dei desse. Motsett vil eg nok gjennom eit kvardagsleg språk oppmoda til at elevane også svarar i eit kvardagsleg språk, og språket eg som forskar valde å bruka i intervjuet vil uansett på ein eller annan måte påverka språket elevane brukar. Ein tilpassar språket etter dei sosiale settingane ein deltek i.

## 6.2 Pål

### 6.2.1 Pål som lesar

Pål ser på seg sjølv som ein lesar, men gjennom heile oppveksten likte han best å lesa saklitteratur. Pål er oppteken av nytteverdien av lesinga og han framhevar læraren sin påverknad for at han starta med å lesa skjønnlitteratur, han likte eigentleg best å lesa faktabøker:

*PÅL: Eg følte eg fekk meir ut av å lesa faktabøker, men så sa læraren at eg ikkje fekk læra så mykje av basicorda då, viss eg berre leste faktabøker. Så då begynte eg å lesa meir skjønnlitterære bøker etterkvart, og eg eg begynte å lika dei meir og meir, og no føler eg eg får litt meir ut av det.*

Han les ulike typar tekstar, og forbind helst lesing av skjønnlitteratur med kos, gjerne før han skal legga seg. Når me kjem inn på kva ein tekst kan vera, trekkjer han fram dataspel som noko han likar driva med.

*PÅL: Eg les litt aviser, og så spelar eg ein god del spel. Det er der eg har lært meg betre engelsk fordi det er der eg brukar engelsk til vanleg. Eg pleier jo ikkje å snakka engelsk, og når eg brukar det i spel blir det lettare å læra engelsk.*

### 6.2.2 Pål om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)

Når me snakkar om kva romanen handlar om, er det fyrste Pål kjem inn på komposisjonen av romanen og korleis lesaren fungerer som ein meddiktar (jf. Iser). Han samanliknar det å lesa denne romanen med å setja saman eit puslespel:

*PÅL: Eg ville sagt at det handlar om fleire historier som gjekk saman til ei. Som eg liksom kunne bestemta litt kva som skjedde.(...)Det er ikkje sånn at ein forstår med ein gong kva som skjedde. Ein må nesten lesa gjennom ho fleire gonger og nesten grubla litt for å finna ut kva eg meiner skjedde fordi det var liksom små puslebrikker i historia som mangla litt, følte eg. Så då måtte eg nesten tenkja litt sjølv for å finna det logiske svaret i dei små brikkene.*

Han er oppteken av at historia kan bli tolka på mange ulike måtar, det er mange tomme rom i teksten, og handlinga kan vera ulik alt etter kven som les boka:

*PÅL: Det kjem litt an på person til person akkurat med den boka fordi ein kan sjå det på mange forskjellige måtar korleis ho slutta føler eg.*

Å summera opp sjølve handlinga er ikkje så lett. Og her kjem Pål inn på korleis romanen er bygd opp og korleis lesaren må jobba for å navigera i teksten for å få med seg innhaldet:

*PÅL: Eg føler at den handlar om historia til mange forskjellige gutar, og Tarjei er iallfall store delar av første kapittel. Og eg føler at det er historia til Tarjei og mora hans... ein må liksom lesa fleire kapittel for å forstå historia. Etter at eg hadde lest første kapittel så forstod eg nesten ingenting, men så når eg las mora sin del så blei det lettare å forstå kva som skjedde i historia og sånne ting.*

Det å kjenna seg att i karakterane er viktig for ungdomslesaren (jf. Appleyard), og Pål har fleire refleksjonar rundt hovudpersonen Tarjei:

*PÅL: Han var ganske sånn sjenert følte eg. Men han var god på skulen og sånt. Dei (familien) feira fordi han fekk gode karakterar og sånne ting... Men han følte seg pressa til å vera på garden til faren, og grunnen til at han drog i militæret var jo fordi han hadde lyst å koma seg vekk frå alle tinga som han følte han måtte gjera.*

Me snakkar om han kan kjenna seg att i nokon av karakterane, og Pål kjenner seg att i tankane til både Tarjei og Trygve. Pål viser her at han kan gå utover det spesifikke mot det teksten dreier seg om. Her går han også over frå å bruka det 3. personspronomenet «han» til å bruka «du» som står i 2. person eintal. Dette vert ofte brukt for å visa til fleire eller det kastar ljøs bakover mot ein sjølv. Her brukar han dette pronomenskiiftet for å visa korleis teksten er relevant for hans eige liv, og han ser seg sjølv inn i teksten. Til slutt går han over til å snakka eksplisitt om seg sjølv, med bruk av 1. personspronomenet «eg». Pål er sjølv snart ferdig med grunnskulen, og er i ferd med å bli meir sjølvstendig og skal ta eigne val. Framtida er usikker og open:

*PÅL: Eg kjenner meg ikkje så veldig igjen i nokon av dei (karakterane), men tankane dei hadde... for eksempel Tarjei ville reisa vekk frå alle fordommane og alt som alle tenkjer at han må gjera, og få ein pause frå alt som alle vil at du skal gjera og heller bestemma litt sjølv kva du skal gjera. Så eg skjønar ganske godt kvifor dei reiser. Eg har tenkt på korleis livet blir etter at eg har vore med foreldra mine, sånn som Tarjei... og flytta heimanfrå og laga mine eigne oppgåver.*



Pål gjev uttrykk for at han synest strukturen i boka var komplisert og meiner det er ei bok som er berekna på litt eldre lesarar. Samstundes uttrykker han at teksten kan vera verdifull for det verkelege livet:

*PÅL: Eg føler det er ei skjønnlitterær bok som kan få fram ganske mykje som ein kan bruka i verkelegheita.*

Det er ikkje så lett å summera opp kva ein har lært av ein tekst eller kva ein har fått ut av å lesa ein tekst. Pål viser allereie at han har teke med seg fleire tankar inn i sitt eige liv. På det konkrete spørsmålet om han har lært noko, trekkjer han fram nytteverdien i samband med det å lesa og skriva skjønnlitteratur, at han har utvikla kunnskap om romantekst og metaforståing av korleis ein skjønnlitterær tekst kan fungera. Han skjønar at teksterfaring utviklar lese- og skriveevnene:

*PÅL: Det var jo ein ganske komplisert tekst så eg føler at det nesten er lettare å lesa andre skjønnlitterære tekstar no. Det har vore litt vanskeleg nokon gonger å lesa sånne skjønnlitterære tekstar fordi eg ikkje er så vane med det. Eg har jo vore meir vane med å lesa meir sånn realitet og faktastoff tidlegare. Men eg føler det også har hjelpt meg med å skriva skjønnlitterære tekstar sjølv, med at... det er ein så komplisert tekst med så mange lag... og korleis forfattaren nesten har laga mange lag med historier over kvarandre.*

## 6.3 Erik

### 6.3.1 Erik som lesar

Erik er ein lesar, og fortel at han har lese mykje gjennom heile barndomen, og les framleis mykje. Han likar godt å lesa romanar. I oppveksten las Erik bøker sjølv og foreldra las også mykje for han. Han las både skjønnlitteratur og faktabøker. I dag les han også mykje skjønnlitteratur, og nemner *1984* av Orwell som ei bok han held på med no for tida:

*ERIK: Men sånn generelt på fritida så likar eg å lesa klassikarane og så er eg litt stor fan av dystopiar.*

I tillegg til å halda seg oppdatert på nyhende, likar han å lesa historiebøker og *Illustrert vitenskap*. Tidlegare såg han også ein del på filmar og seriar, men er begynt å lesa meir dei siste åra. Han trekkjer fram at det å lesa om andre, og tolka og reflektera over det han har lese er det som gjer det interessant å lesa romanar:

*ERIK: Eg les jo ofte dystopiar og bøker med masse filosofi inn i, sånn at du kan tenjka litt på moralske og etiske spørsmål, og litt filosofering av er dette rett og galt og kva som eigentleg skjer. Og kva er det forfattaren eigentleg meinte.*

### **6.3.2 Erik om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)**

Når me kjem inn på handlinga i romanen, er Erik ein av dei som klarar å gje att handlinga, og han er mest oppteken av dei etterlatne, og kva som skjer når tre ungdomar på ein så liten plass dør:

*ERIK: (...) Det at desse ungdomane dør påverkar heile bygda, for det var jo nesten heile den yngre generasjonen, dei tre ungdomane. Og så skriv ho forfattaren at det var som ei svart sky over heile landsbyen, alle var stille og rolege, fordi dei følte dei måtte respektera dei som hadde døydd. Og det varte i fleire månader etter at dei hadde døydd. Og det synest eg var ganske interessant då. Sidan det var ei småbygd og me bur jo her i Bergen, ein stor stad, og viss tre folk hadde døydd her så hadde det sjølvsagt vore kjempetrist, men det hadde ikkje vore like stort som det var der då.*

Erik har god oversikt over kva teksten dreiar seg om, og heilt naturleg viser at han kan relatera teksten til det verkelege livet, og den realiteten han sjølv lever i. Erik trekkjer fram Tarjei og Trygve som hovudpersonar i boka, og peikar på at dei i grunnen er motsetningar av kvarandre:

*ERIK: Jo, dei er jo to motsetningar av kvarandre. Fordi Tarjei han tenkjer mykje, men han er ganske stille, mens Trygve han tenkjer også veldig masse, men han snakkar om det. Og så er det i eitt av kapitla så prøver han å snakka med Tarjei, men då ser du motsetningane fordi Tarjei vil ikkje snakke med han noe sånt og skiftar tema, mens Trygve fortset.*

Erik er oppteken av korleis denne motsetnaden kjem fram i dødsaugeblinken til dei to gutane:

*ERIK: På slutten når dei dør så opplever Tarjei det som kjempevarmt og det blir så varmt og varmt heilt til han då dør, mens Trygve synest det er kaldt det er kaldt og han fryr når han dør. Så det kan bety at Trygve søkte nærleik hjå andre og følte seg kald når han var aleine, medan Tarjei prøvde å halda seg litt meir unna folk. Så han følte seg varm når han var aleine der.*

Erik viser også at han kan forklara korleis komposisjonen er bygd opp, og korleis det er å navigera i denne teksten, og korleis lesaren må revurdera og reorganisera si forståing og tolkingar av teksten fleire gonger:

*ERIK: Historia blir jo ganske annleis jo meir du les. I første kapittel så døyrr han (Tarjei), og så er det ferdig. Men så går du til neste kapittel og då går du igjen til barndommen til desse gutane berre frå nokre andre sitt synspunkt. Til tenåra og til dei dreg til Afghanistan og til når dei døyrr. Og så fortset det jo etterpå, og då forandrar jo historia seg litt for då er det ikkje slutten at dei døydde og slutten, ja det påverka jo heile bygda at dei døydde og ting blei trist og mørkt og.... Sonen til han eine naboen blir deprimert og alt.*

Erik er også oppteken av relasjonane mellom personane i historia, og korleis dette vert framstilt ulikt gjennom ulike synsvinklar. Han snakkar med engasjement:

*ERIK: I eit av kapitla les me om mora til han der Tarjei, og det begynner med korleis ho møter faren og det er jo lenge før Tarjei dreg til Afghanistan og døyrr. Til slutt begynner ho å tru at ho kanskje.... mislikar faren meir enn ho elsker han. Og ho føler at ho ikkje likar Tarjei. Sitt eige barn, sjølv om ho seinare innser at ho elsker han. Og så ho blir jo ganske trist og deprimert og ho snakkar ikkje med nokon om det for ho føler at det er jo ein forferdeleg ting å ikkje kunna seia at du elsker ditt eige barn. Så ho føler ganske masse skam for det (...) Og så høyrer me korleis ho opplever dei samtalanane med Tarjei som me allereie har høyrte frå hans synspunkt. Og han skriv at han føler kanskje mora forstår han, og så finn me ut kva ho tenkte då.. ho kunne forstå han, men var framleis litt usikker, og strevde litt med å vera nær han.*

Her ser me at Erik i høg grad har evne til å leva seg inn i og forstå dei ulike karakterane i teksten, og at han fangar opp nyansane i dei ulike karakterane ved å rekonstruera forståinga ettersom han les dei ulike delane, og dei ulike karakterane sine forteljingar.

Når Erik skal summera opp kva han har fått ut av eller lært av å lesa denne romanen, trekkjer han fram kvifor unge gutar vel å reisa til Afghanistan, og er oppteken av at det kan vera mange grunnar til dette. Dette var noko han ikkje hadde tenkt så mykje over før:

*ERIK: Kvifor vi som bur i eit fredeleg land som har det ganske bra drar ein annan plass til ein krig som ikkje har noko med oss å gjera. Og det var jo interessant for det var ikkje berre ein grunn. Jo, eg gjer det for militærforsikring eller eg gjer det fordi eg*

*vil kjempe for fridom. Men det var ganske mykje... Tarjei for eksempel ville jo gjera det fordi han ville koma seg vekk frå alt heime, han ville vekk frå landsbyen sin.*

Erik er ordrik og reflektert. Han reflekterer over forholdet mellom dei ulike personane, og relaterer til sitt eige liv. Samstundes kan han også sjå på det kompositoriske ved romanen og korleis komposisjon og forteljarstemmer verkar inn for å få fram polyfonien i teksten.

## **6.4 Mads**

### **6.4.1. Mads som lesar**

Mads fortel om ein barndom med ei mor som las mykje for han då han var liten, noko han likte svært godt. Han har aldri vore like glad i å lesa sjølv, men fortel at det at mora var så glad i å lesa sjølv hadde innverknad på han:

*MADS: (...)eg har aldri vore sånn superglad i å lesa, men... mamma er jo veldig glad i å lesa, så det har kanskje hatt litt innverknad på meg at eg liksom sa til meg sjølv at no må du setja deg ned å lesa, eller i denne ferien skal du lesa så og så mykje.*

Han nemner nokre detektivseriar for born som han las i oppveksten; Hardy- gutane, Jørn Lier Horst og Clue- serien. I dag les han framleis litt krim eller drama, men dette blir helst i feriane. I tillegg nemner han aviser og nettaviser i tillegg til fagbøker som ei kjelde til lesing. Han gjev uttrykk for at han brukar mykje tid på skularbeid, i tillegg til å driva med idrett og vera med vener.

### **6.4.2 Mads om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)**

Mads kjem inn på relasjonane mellom folk i eit samfunn og dette med militæret som er meir ei bakgrunnshistorie når eg spør han kva boka handlar om. Det er tydeleg at han tolkar spørsmålet som eit spørsmål om tematikk, eller kva som er essensen i romanen. Han er litt usikker når han svarar og dreg litt på det.:

*MADS: Det handlar kanskje om det å ville reisa i militæret og liksom ville gjera noko for landet sitt... eg veit ikkje heilt.*

Etterpå summerer han opp han sjølv handlinga i romanen:

*MADS: Det handlar jo om fire gutar som budde i ei lita bygd. Og så handla det litt om foreldra deira og om korleis oppveksten deira var heilt til dei drog til Afghanistan. Og*

*så blei dei drepne av ei bilbombe, tre av dei fire gutane. Og det begynte det med at nokon døydde, du visste liksom at nokon døydde heilt frå byrjinga. Det handlar om korleis dei kom til det punktet, liksom.*

Mads er usikker på om det er ein tydeleg hovudperson i romanen, og kjem fram til at det er fleire hovudpersonar. Det verkar som han hugsar romanen litt vagt, det kan ha med at det er ei stund sidan dei no har lese han, men han hugsar litt om korleis oppbygginga er:

*MADS: Det er vel kanskje fleire hovudpersonar. Det er jo forskjellige kapittel der det er forskjellige folk som fortel. Det er jo då dei som er hovudpersonane i dei forskjellige delane av boka. Eg hugsar ikkje heilt namna deira, men når det er mora til han eine så er det på ein måte ho som er hovudpersonen for alt dreier seg rundt henne, og så er det ikkje så masse om ho i den neste delen eller kapittelet.*

Mads hugsar at Tarjei slit med at han blir dregen mellom familien sine ynskje og hans egne, og at denne konflikten er grunnen til at han vel å reisa til Afghanistan. Når han skal forklara meir om korleis teksten er bygd opp, er han litt usikker, og spør heile tida etter stadfestingar:

*MADS: (...) Det begynte det med slutten at han døydde. Det var litt forskjellig, nokon følte det var kaldt og nokon følte det var varmt. Og så begynte det egentleg på byrjinga av livet deira liksom, heilt frå dei var bittesmå. Heilt til du kom til det punktet igjen. Og så trur eg at det stoppa sånn rundt ungdomstida, og så bytta det (synsvinkel) til ein ny karakter og så kom det tilbake slik at dei døydde likt. Viss eg ikkje hugsa feil.*

Dette med dei ulike forteljarstemmene er noko han trekkjer fram som viktig for å bli kjent med karakterane:

*MADS: (...) Ei historie eller ei hending høyrest veldig forskjellig ut. I fyrste kapittel kan det verka veldig idiotisk gjort, og så i neste kapittel er det naturleg at han gjorde det liksom. Så du får liksom ulike synspunkt på ulike hendingar.*

Sjølv om Mads har fått med seg korleis romanen er bygd opp, og han ser kva verknad dette har for lesaren si forståing av karakterane, er dette likevel noko som gjer at han ikkje likte boka så godt. Han opplevde det som ei utfordring å navigera mellom dei ulike karakterane og klarte ikkje heilt å halda tråden. Dette gjer at han har måtta jobba litt for å koma gjennom romanen.

*MADS: Eg synest eigentleg det er veldig greit når du legg det opp slik som det (med ulike forteljarstemmer), men måten ho hadde gjort det var litt rotete (...) Eg følte at i Bli hvis du kan. Reis hvis du må så var det liksom rot, sånn OK var me den personen no... Okey, dette har jo skjedd allereie.. og du fekk ikkje heilt sett deg inn i personen før du bytta til neste... så eg følte heile tida at det var litt rotete liksom.*

Det at Mads synest komposisjonen var rotete og at boka var vanskeleg å navigera i, kan også ha hatt noko å seia for kva han klarar å uttrykkja at han har fått ut av å lesa denne boka. Han er usikker på om han har lært noko av å lesa ho, eller om han har blitt betre i norsk. Han ville ikkje anbefala boka til andre.

*MADS: Altså viss nokon hadde spurt om eg ville anbefala boka så trur eg kanskje ikkje eg hadde anbefalt boka. Mest på grunn av at han var rotete, det var jo sikkert bra tema og sånn, men fordi han var så rotete så var det ikkje veldig... eg gleda meg ikkje til å snu til neste side liksom.. Sånn som det er på nokon bøker.*

## **6.5 Pia**

### **6.5.1 Pia som lesar**

Pia er ei litt forsiktig jente, og ho er meir kort i svara sine i starten av intervjuet. Etter kvart verkar det som ho blir meir avslappa i situasjonen. Ho kan ikkje hugsa at ho var lesen for i oppveksten, og Pia seier at ho ikkje begynte å lesa skjønnlitteratur før i 13-14 års alderen, altså berre for eit par år sidan. No les ho mykje skjønnlitteratur, då spesielt romantiske bøker. Ho likar best bøker skrivne for ungdom. I tillegg ser ho ein del på seriar og les litt nettaviser gjennom sosiale media:

*PIA: Eg les sjeldan aviser, eg les kanskje litt nyheiter som dukkar opp på Facebook då, men hovudsakleg er det skjønnlitteratur.*

Ho les ofte skjønnlitteratur på kveldstid, eller på bussen eller når ho ikkje har noko anna å gjera på. Ho omtalar det å lesa romanar som hobbyen sin. Når eg spør henne kvifor ho likar det så godt svarar ho:

*PIA: Det gjer meg på ein måte eit sånt innblikk på ein måte i forskjellige liv, korleis eg kan leva det. Det er eigentleg berre spanande å lesa ei historie som er dikta opp....*

### 6.5.2 Pia om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)

Pia går rett på det som egentleg er bakgrunnshistoria for teksten når me snakkar om kva teksten handlar om.

*PIA: Altså eg trur den handlar om at ein skal bli motivert til å dra inn i militæret. Det er liksom bodskapen i teksten, men det eg trur teksten handlar om er jo desse fire gutane, dei hadde på ein måte kvar si oppleving i krigen i Afghanistan og så blir det sett på frå forskjellige synspunkt.*

Me ser at ho også peikar på dei ulike forteljarstemmene i teksten, sjølv om ho kanskje ikkje hugsar så godt den spesifikke handlinga. Pia er tydeleg på at ho meiner Tarjei er hovudpersonen i romanen, og fortel om korleis ho opplever han:

*PIA: Han er på ein måte redd på ein måte til å ta første steget i ting og han er veldig usikker, men eg veit og at han er flink på skulen og sånn, eh... men i alle fall så tenkjer han veldig masse før han gjer noko som helst, og så verkar han egentleg berre usikker på seg sjølv då, eller ikkje så veldig sjølvssikker.*

*I: Kva trur du var grunnen til at han valde å reisa i militæret?*

*PIA: Eg trur egentleg det var på grunn av vennene hans som påverka han til å reisa. På vidaregåande og sånn så ville han jo egentleg ta media og sånn, men der påverka foreldra hans han til å ta landbrukslinje. Og så etter det så var det sånn at vennene hans ville inn i militæret og så måtte han på ein måte slengja seg på for ikkje å bli haldt utanfor. At han kanskje blir lett påverka då. På ein måte.*

Pia har ei litt anna tolking av kvifor Tarjei reiser i militæret, og dette avvik noko frå korleis det blir framstilt i romanen. Ho dreg egne konklusjonar utan å grunngje det i teksten.

Også Pia hugsar at historia er fortalt frå ulike synsvinklar og at ho ikkje er fortalt kronologisk, men med hopp i tid.

*PIA: Det er kronologisk.... Nei, ikkje kronologisk, det er sånn hopp i tid. Men samtidig er det i kronologisk rekkefølge sidan i kvart kapittel så skjer handlingane etter kvarandre, men det er jo liksom sånn hopp i tid, fordi først kjem Tarjei og då er det om før han skal reisa i krigen, og så kjem Trygve i siste kapittel som er heilt bakerst i boka, så snakkar dei om han frå han var liten og fram til han drar på ein måte så ein*

*plass i teksten så kjem Karin, mora til Tarjei, som snakkar om han når han var liten, og så kjem .....var det Jan.. Jon Olav han heitte..*

Dette er også noko som gjorde at ho opplevde teksten som utfordrande.

*PIA: Altså, det frustrerte meg litt i byrjinga sidan eg ikkje akkurat skjønnte kor er vi no i tid, så eg måtte på ein måte lesa gjennom heile boka for å skjønna kor me egentleg er. Det gjorde at eg blei litt frustrert, egentleg, og skjønna ikkje heilt kor eg var.*

Når me snakkar om kva Pia eventuelt har fått ut av å lesa denne teksten gjev ho ei vurdering av teksten.

*PIA: Altså... den gav meg på ein måte litt sånn innblikk i korleis det er å vera i krig, og korleis det er å gå rundt å bli påverka av andre. Men, eg synest liksom ikkje den boka var sånn særleg spanande egentleg, for den er ikkje min smak (...)Og det irriterte meg litt at det var så masse sånn hopp i tid. At ein ikkje heilt visste kor ein var egentleg. Det gjorde sånn at eg mislikte boka meir.*

Igjen kan det verka som Pia ikkje heilt hugsar den konkrete handlinga, for romanen handlar ikkje om å vera i krig. Kanskje ho tenkjer på korleis det er for dei attlevande i bygda etter at gutane har omkome i krigen. Det kan verka som Pia har vore frustrert på komposisjonen i teksten, og at dette kan vera med på å påverka forståing og kva ho faktisk hugsar. Samstundes kjenner ho seg att i og kan trekkja fram nokre av dei problemstillingane dei unge gutane i romanen står overfor:

*PIA: Det å bli påverka av andre og vera litt usikker på seg sjølv, kanskje.*

## **6.6 Mari**

### **6.6.1 Mari som lesar**

Mari er ei pratsam jente som snakkar med engasjement om sitt forhold til skjønnlitteratur. Ho er av dei som hugsar godt høgtlesingsstunder i barndommen, og ho nemner den eine boka og forfattaren etter den andre:

*MARI: Eg vil seie at gjennom heile barneskulen så har mamma og dei lest mykje for meg. Når eg var enda mindre var det jo for eksempel Ludde og Albert Åberg. Og når eg vart eldre så blei det meir sånn Doktor Proktor og Roald Dahl og detektivbøkene til Bjørn Sortland.*



Mari hugsar mange bøker ho har lese i oppveksten, og kan nemna mange eksempel på bøker ho har lese i det siste. Samstundes føler ho at ho hadde meir tid til å lesa før, ho seier ho no prioriterer litt andre ting. Likevel har ho klare meiningar om kva bøker ho likar å lesa. Av sjangrar likar ho krim, drama, biografiar og spesifiserer at ho helst les vaksenlitteratur. Her nemner ho forfattarar som Harry Hole og Jojo Moyes. Men ho nemner også typiske og kjende barne og ungdomsforfattarar som J.K. Rowling og John Green. Ho les med andre ord mykje forskjellig. Ho føler ho får meir ut av å lesa enn for eksempel å sjå ein serie på Netflix, og at ho gjennom litteraturen kan læra noko både om andre, men også om seg sjølv:

*MARI: Eg gjer det fordi eg synest det er veldig spanande å høyra om andre sitt liv... Og korleis andre tenkjer.. og også kva andre tenkjer om deg for det får du jo høyra i boka på ein måte.*

Når me snakkar om andre tekstar ho les, seier ho at ho ser ein del seriar, og ho likar godt meir dokumentariske seriar som til dømes *Datoen*. Ho les litt aviser, særleg på nettet, men ikkje så mykje daglege nyhende:

*MARI: Eg synest det er veldig spanande med uløyste saker. For eksempel den der Erik Jensen saka, er han purk eller er han skurk, eller om Isdalskvinnen. Det er oftast dei eg trykkjer inn på og les, men også saker der det har skjedd eit eller anna oppskakande for eksempel at det har skjedd terror eller ei jente er funnen død. Eg synest ikkje det er så veldig spanande at politikarane meiner at me må eta meir frukt på skulen og sånne ting.*

### **6.6.2. Mari om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)**

Mari går rett inn i noko av tematikken, og summerer ikkje opp sjølve handlinga når me kjem inn på kva romanen handlar om.

*MARI:(...)Det handlar på ein måte om usikkerheit og at du må ta val som du kanskje synest er vanskeleg.(...) At du tek eit val for andre nesten, eller, at dette veit du at andre ville likt, så då tek du det valet framfor kanskje kva du sjølv ville vald. Eg trur det er det eg ville sagt at han handlar om.*

Her trekkjer Mari ut noko av det som er essensen i romanen, og trekkjer det allmenne ut frå denne spesifikke teksten. Me går nærare inn på kven Mari vil trekkja fram som

hovudpersonen i teksten og også ho trekkjer fram Tarjei, og det verkar som ho er blitt godt kjend med karakteren gjennom lesing og tolking av tekst:

*MARI: Eg vil vel seie at han er veldig usikker. Og av og til verkar det som nesten...Han har ikkje tvangstankar, men for eksempel om kvelden når han skal sova så ligg han berre med opne auge og stirrar på eit punkt i veggen. Han har sånne faste ting han gjer heile tida (...). Han skal byrja på landbruksskule og det verkar som alt er veldig planlagt. Han har på ein måte kontroll på livet sitt, men samtidig ikkje. Ja, for han føler jo liksom at han er litt utanfor eller at han ikkje heilt veit kva han vil. Men så når me les om han frå ein annan sitt perspektiv, Trygve for eksempel, så verkar han jo som ein heilt annan person då...*

*I: Korleis då?*

*MARI: Kanskje meir populær på skulen.. Tarjei sjølv ville ikkje sagt at han ikkje hadde så mange å snakka med. Han var med den faste vennegjengen. Men Trygve ville sagt at han hadde kontroll og at han visste kva han ville på ein måte.. og det var ein han såg opp til nesten.*

Det er tydeleg at Mari har reflektert over korleis personane er framstilte, og at det kan vera motsetnader mellom korleis ein sjølv og andre oppfattar ein. Ho grunnjev meiningane sine med eksempel frå teksten. Dette er også noko ho kjenner att frå sitt eige liv, og ho kan kjenna seg att i ein del av dei problemstillingane Tarjei strevar med:

*MARI: Eg kjenner meg igjen i det Tarjei tenkjer på, at det er vanskeleg å vita kva ein skal gjera og kva ein skal tenkja på. For me skal jo byrja på vidaregåande då. Og sånne val er jo val om kva ein vil vidare i livet. Sånne val som er vanskelege.*

Mari fortel også om komposisjonen, og har god oversikt over dei ulike forteljarstemmene og karakterane i romanen. Ho kjem også inn på at to av delane er skrivne på nynorsk, noko som ho tolkar som eit grep for å underbyggja identiteten til desse karakterane. Ho viser at ho har eit bevisst forhold til korleis ein roman vanlegvis er bygd opp, og ho tek opp dette med spaningsoppbygginga:

*MARI: Det er på ein måte ingen spaningspunkt i boka det er ikkje sånn at det vert bygd opp mykje spaning til det skjer noko, det er meir det at du fylgjer ei livsline. Så*

*du følger på ein måte ei handling som skjer gjennom boka. (...)Du får på ein måte same tidsperiode berre frå fire forskjellige synsvinklar då.*

Ho meiner at dette er eit godt verkemiddel for å bli betre kjent med karakterane, men tenkjer at mange kan synast det er forvirrande. Sjølv meiner ho det å lesa denne boka har gitt henne fleire ting, og kjem inn på fleire ting som går på det skrivetekniske, i tillegg kjem ho inn på metaforbruk/ symbolikk:

*MARI: Ja, eg synest det var gøy måten ho hadde bygd opp boka på. Det var veldig gøy og det er sånn eg kunne tenkja meg å gjera sjølv og når eg skal skriva. Og at det byter med nynorsk og sånn, det synest eg også var veldig spanande. Ja, og så synest eg på ein måte at ho var flink til å ta opp eit tema utan å ta det heilt opp, utan at ho skriv konkret kva det er. Sånn at måten ho skriv på gjer at du skjønar kva det er då. At ein ikkje må ta alt bokstaveleg, at alt ikkje står svart på kvitt. For eksempel i byrjinga så får du høyra om at Tarjei døyr, så trur eg han seier at alt er så kaldt eller alt er så varmt... eg trur han seier at alt er så varmt når han døyr, men i Trygve sitt då.. så sluttar det med Trygve. Og han seier at alt er så kaldt. Du må jo på ein måte.. Det er jo ein slags metafor eller... Det er jo ikkje akkurat det at alt er kaldt og at alt er varmt det er på ein måte meir ein baktanke bak det då.*

*I: Kva kan det bety då?*

*MARI: Kanskje det har noko med korleis dei opplever døden å gjera. For eksempel kaldt kan jo få deg til å tenkja på frykt.. at han(Trygve) kanskje er redd for å døy, mens Tarjei opplever at døden er noko varmt... noko han tek imot på ein måte. Noko godt...*

Mari er svært positiv til denne romanen, og ho synest at det var ein god tekst:

*MARI: Eg synest det var ei veldig spanande bok. Eg synest ho var veldig god til å skildra og det var underhaldande å lesa sjølv om det ikkje var eit spaningspunkt eller noko sånn.. du ville jo fortsetja å lesa for du ville vita kva dei andre tenkte, for du fekk jo vita ting om dei andre karakterane når du les vidare.*

## 6.7 Sara

### 6.7.1. Sara som lesar

Sara hugsar ikkje at ho vart lesen for i oppveksten, men ho oppsøkte tidleg bøker sjølv då ho begynte på skulen. Ho nemner skulebiblioteket og leseaksjonar som viktige faktorar for at ho oppdaga gleda ved å lesa. Ho seier ho har lese mykje opp gjennom, men mindre no for tida:

*SARA: Ja, eg les mykje no også, men eg har faktisk lese ein del mindre i type 9. og 10. merkar eg. Eller eg har berre tid til å lesa akkurat det eg må lesa til skulen og det blir det.*

Sjølv om ho les mindre no, har ho tydelege meiningar om kva ho likar å lesa av skjønnlitteratur. Dette viser at ho har erfaring til å gjera seg opp ei meining, ho har tydelege kriterium for kva ho meiner er ei god bok:

*SARA: Eg synest krim er ganske kjekt, iallfall viss det er god krim, eg er litt kritisk til det. Og så likar eg veldig godt romanar der personlegdom er viktig, der du verkeleg får fram kven hovudpersonen er, bøker med masse tankar i som gjerne tek for seg eit viktig tema, men at det er skjønnlitterært, men at det har ei skjult meining bak seg då.*

I tillegg til å lesa ein del skjønnlitteratur, held også Sara seg oppdatert på nyhende på nettet. Ho er også aktiv på ein del sosiale medium, men meiner sjølv at ho ikkje brukar så mykje tid på dette. Ho meiner det er viktigare å vera sosial med vener ansikt til ansikt.

### 6.7.2. Sara om romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)

Sara er konsis i svara sine, og kanskje den av informantane som verkar mest sikker. Ho summerer opp hovudinnhaldet i boka i starten av samtalen om romanen:

*SARA: Eg ville sagt at det er ei bok om fire gutar frå ei lita bygd som vel å reisa ut i militæret av forskjellige grunnar, og i boka så får du liksom deira grunngjeving for kvifor dei har tatt sitt val, og korleis bygda reagerte når ting gjekk gale i militæret.*

Også Sara opplever Tarjei som hovudpersonen i boka, og også ho er oppteken av korleis hennar eiga forestilling av korleis han endrar seg gjennom boka, noko ho også kan relatera seg til sjølv:

*SARA: Det er eigentleg litt interessant, fordi når eg les hans kapittel så oppfattar eg han som ein stille person, litt forsiktig. Han gjer på ein måte berre det han må, han føler mykje press frå faren. Han ser veldig opp til faren, og ikkje vil skuffa foreldra*

*iallfall. Eg såg han for meg som litt høg, spinkel, litt forsiktig og sånne ting, men så les eg Trygve sitt kapittel og då får ein jo vita at han er den populære på skulen, den som alle har lyst til å vera med. Eg berre hæ? Det var ein overraskande vri. Fordi han står fram som litt usikker, men tydelegvis for andre framstår han som ganske sjølvssikker og kul og sånn...*

*I: Er det sånn at du kan kjenna deg igjen i nokon av karakterane, eller?*

*SARA: Ja, eg kjenner meg jo litt igjen i Tarjei då. Med det å liksom skulla prester og framstå annleis enn slik du eigentleg har det sjølv (...) og Trygve han slit litt med å vera seg sjølv, å koma ut og vera seg sjølv på ein måte.*

Sara verkar fasinert av måten boka er bygd opp på, og ho samanliknar det med det dei har lært tidlegare om å byggja opp ein skjønnlitterær tekst.

*SARA: Den har ei veldig spesiell oppbygging, for når me har lært å skriva noveller på skulen for eksempel, så har me alltid fått vita at du skal ha ei spaningskurve, med ein spaningstopp og så eit vendepunkt. Mens Bli hvis du kan. Reis hvis du må den har liksom ikkje noko spaningstopp. For den byggjer liksom ikkje opp spaninga sånn.. Å, no blir det meir og meir spanande og så skjer det noko, det er meir... det flyt eigentleg berre framover ved at du hoppar litt fram og tilbake i tid, og så blir på ein måte spaninga bygd opp på det at ein får vita litt nye ting i kvart kapittel.*

Sara har klart for seg korleis romanen er bygd opp og korleis forteljarstemma byter mellom ulike karakterar, og korleis målform også vert brukt som eit verkemiddel for å få fram identiteten til dei ulike karakterane som har synsvinkelen. Ho synest boka er annleis enn andre bøker ho har erfaring med, og ho synest romanen er tung å koma gjennom.

*I: Kva synest du om denne måten å bygga opp romanar på?*

*SARA: Altså eg synest det er ein veldig interessant måte å bygge det opp på, fordi den skil seg veldig ut i forhold til veldig mange andre romanar. Fordi altså ikkje det at dei hoppar og byter synsvinkel, for det er nok vanleg, men at det er det som er hovudfokus i boka, og at dei byter dialekt eller skrivemåte er jo veldig spesielt. Men eg trur også det gjer at boka blir ganske tung å lese. Både det at skrivemåten endrar seg og at ein hoppar veldig masse fram og tilbake i tid, så når du begynner på eit nytt kapittel så*

*forstår du på ein måte ikkje så veldig masse (...) Det er ei litt tung bok å koma gjennom, men det er ein interessant måte å skriva på.*

Sara er usikker på kva ho har fått ut av å lesa denne teksten, og ho dreg litt på det når me snakkar om dette. Likevel nemner ho etter kvart fleire ting ho har tenkt over som både går på bakgrunnsinformasjon om dei norske styrkane i Afghanistan, og om tematikken i teksten, som ho relaterer til sitt eige liv og folk rundt seg:

*SARA: Eg har jo lært ein ny måte ein kan byggja opp ein tekst på, ikkje berre det, ein fekk jo også litt meir kunnskap om kva som eigentleg føregjekk i Afghanistan. Eg visste jo at vi ikkje stod ute i frontlinjene og skaut ned folk, liksom, men det var bygd opp på ein heilt annan måte enn kva eg trudde det var, liksom. Og så tek jo opp mykje viktige tema, så eg veit ikkje om eg har LÆRT noko, lært noko sånn konkret, men det har jo gjort at eg har fått tenkt meir på forskjellige ting. Fordi at... slik som eg har tolka det er det jo at Tarjei valde å dra i militæret eigentleg berre for å koma seg vekk, og på ein måte det gjer jo at du kan tenkja på kor langt folk kan gå for å liksom... sleppa unna...*

## **6.8 Om lesing av skjønnlitteratur i norskfaget generelt**

I denne delen har eg valt å presentera materialet tematisk. Sjølv om hovuddelen av intervjuet dreia seg om korleis informantane ordlegg seg om ein romantekst, er det også interessant å finna ut kva haldningar dei har til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget generelt. No har me danna oss eit bilete av kven informantane er som lesarar, og då kan me sjå dette i forhold til haldningar dei har til skjønnlitteratur i norskfaget. Alle informantane er stort sett positive til å jobba med skjønnlitteratur i norskfaget. I tillegg til å snakka om den spesifikke teksten var eg interessert i å finna ut litt meir om kva dei tenkte om det å lesa roman i motsetning det å lesa utdrag frå romanar, eller kortare forteljande tekstar som novelle. I tillegg var eg interessert i å vita kva dei synest om å lesa ei bok som læraren hadde bestemt, at dei ikkje fekk velja sjølv, og korleis dei stilte seg til det å lesa vaksenlitteratur versus det å lesa ungdomsromanar. Det som går igjen når me går over til å snakka om haldningar og lesing av skjønnlitteratur i norskfaget generelt, er at språket deira endrar seg. Dei går frå å bruka sitt eige meir opplevingsbaserte kvardagsspråk til å ta inn omgrep frå den norskfaglege diskursen, som er ein del av det sekundære institusjonelle språket deira. Det verkar som det å jobba med bokrapportar og analyse er ein etablert arbeidsform, som elevane også aksepterer.

### 6.8.1 Roman versus utdrag og noveller

Alle elevane meiner dei hugsar betre romanar dei les enn kortare tekstar og utdrag. Dei har litt ulike haldningar og ulike grunngevingar til kor vidt dette har noko for seg. Mads til dømes, klarar ikkje heilt å sjå kva han sit igjen med, men han trur heilt sikkert ein lærer noko av å jobba med ein roman, sjølv om han meiner at det er lettare å analysera ei novelle.

*MADS: Altså, det er jo mykje meir du lærer jo sikkert mykje av det å kunna lesa gjennom ei heil bok. Å forstå heilskapen og kunna reflektera over det som stod i boka. For ei novelle er mykje kortare og mykje lettare å jobba i enn viss du skal skriva ein rapport av ei bok, liksom. Så er det så langt tidspunkt at du må skikkelig reflektera, mens i ei novelle er det lett å finna, men i romanen må du skikkeleg tenkja gjennom Okey, dette var det viktigaste. Dette var eigentleg ikkje så viktig så det treng eg ikkje skriva om. Så det er sikkert mykje læring i det, men eg veit ikkje kor mykje eg har lært av å lesa den boka. Eller kor mykje betre i norsk eg har blitt.*

*I: Nei, men det er ikkje sikkert det alltid er så lett å seia og setja ord på akkurat kva du lærer.*

*MADS: Nei, ja, det er sant. Kanskje. Det kjem jo sikkert litt an på kva bok du les og, om du synest ho er forferdeleg kjedeleg så er det jo kanskje å skumlesa over og har gløymt han etter to dagar.*

I forhold til lesing av skjønnlitteratur og romanar generelt, har Pål eit fokus på analysearbeid, og det er tydeleg at dette er ein arbeidsmåte som er utbreidd. Han ser heilt klart fordelar med å lesa heile verk i motsetnad til å lesa utdrag, fordi ein får vita fleire detaljar, og får meir kontekst å byggja lesinga si på, men er samtidig oppteken av at det er fint å lesa ei blanding:

*PÅL: Ja, viss du les heile romanar så får du jo meir historie å tenkja over. Du får jo meir stoff, så eg tenkjer... at viss ein les romanar at dei som liksom likar å lesa og dei som ynskjer å finna ut av alt som skjer i boka lettare kan gjera det betre, mens viss det er berre ei eller to sider så er det ikkje så veldig masse sånn kontekst ein får. Viss ein begynner rett i vendepunktet i ein tekst for eksempel. Så er det ikkje så mykje som har bygt opp til det og då er det kanskje lettare for dei som ikkje er så glad i å lesa og analysera den.*

Pål tenkjer at noveller passar betre å starta med for dei som ikkje er så glad i å lesa for å koma «inn i» lesinga. Han konkluderer fyrst med at jo kortare ein tekst er, jo lettare er han å forstå. Men han er ikkje heilt einig med seg sjølv, for i ein roman får du vita meir om konteksten i ei novelle, og teksten kan såleis vera lettare å forstå:

*PÅL: ein får jo ein betre forståing av teksten. Ein får jo meir ut av historia. Og .. det kan jo vera lettare å analysera heile boka enn å analysera eit utdrag.*

Erik meiner det er bra å lesa både romanar og kortare tekstar og utdrag, fordi ulike historier treng ulik plass:

*ERIK: Jo, det er jo ikkje alle historier som treng ein heil roman for å skrivast og då er ei novelle bra, for då kan du jo fortelja den same historia, berre kortare og då treng du ikkje å utdjupa... å dra ut småting så veldig masse. Å vatna ut historia di. Då er det heller betre å skriva ei novelle som også er ein bra sjanger og... ja... eg synest det er bra at me les begge to. Eg ... føretrekk jo at me les romanar. Men er det sånn at me les kapittel av romanar. Det er jo også interessant for du får eit anna blick viss du les eitt kapittel midt i boka enn viss du les fram til der. Du kjenner ikkje karakterane, du veit ikkje konteksten, du veit ikkje kva som skjer før så må du eigentleg berre gjetta deg fram til kva som skjer her. Så viss du les boka seinare så skjønar du at tankane dine kanskje var litt feil eller ein heilt annan plass.*

*I: Tenkjer du då at det er betre å lesa heile verk?*

*ERIK: Ja, det er jo sjølvsagt betre det, men det går også greitt å lesa utdrag, for du kan jo ikkje lesa alle romanar som finst. Og så kan det vera at eitt kapittel i ein roman du ikkje har lese kan framheva noko du skal ha i det faget ganske bra, og då er det jo lurt å lesa den for det er ikkje alle som, i staden for heile romanen viss det er berre det eine utdraget du er ute etter.*

Erik er svært diplomatisk i svara sine, og han viser at han i høg grad er medviten om føremålet med tekstar og lesingar. Er lesinga berre meint for å kasta ljøs over eit viktig tema, eller er lesinga i seg sjølv poenget. Dette handlar om interaktiv rørsleevne (jf. Folkeryd m.fl. 2008), og me ser at Erik har evne til å distansera seg frå teksten, og tenkja over kvifor han jobbar med tekstar.



Det kan verka som både Sara og Mari ikkje heilt ser den litterære verdien av kortare tekstar eller utdrag, men at det kun er eit middel for å identifisera ulike litterære verkemiddel eller for å setja seg inn i eit tema.

*SARA: Altså... i ein heil.. det kjem litt an på kva ein skal trekkja ut frå tekstane for med ein heil roman så får du meir overblikk då. Når du les berre eit kort tekstutdrag, men når du skal liksom.. viss oppgåva er å finna skildringar og finna samanlikningar og finna metaforar så er det jo sånn sett det same om du gjer det i ei lang bok eller i ein kortare tekst.*

*I: Men du hugsar kanskje betre ei heil bok om du har lese og jobba med det?*

*SARA: Ja, det er akkurat det. Eg hugsar ikkje så godt dei korte tekstane me har jobba med, det er meir sånn eg føler me berre gjer i timen for å setja oss inn i eit tema liksom. For å sjå at ein kan bruka retorikk i ein tale for eksempel. Men eg hugsar veldig lite frå den talen me har lese då seinare..*

*I: Kan du nemna nokre eksempel på kortare tekstar de har lese?*

*SARA: Ja, men eg hugsar ingenting. Me har lese Villanden av Ibsen*

*I: Det er jo ein større.. det er jo eit drama.*

*SARA: Ja, men den las me.. me hadde berre eit utdrag frå han. Og det er vel det einaste eg hugsar.. Den jobba me litt med. Me skulle laga eit skodespel av han og det er det som gjer at eg hugsar den betre. Men dei tekstane som me les gjennom ein time og så snakkar litt om, dei går litt inn og ut.*

Sara sine refleksjonar om lesing av utdrag eller kortare tekstar samsvarer med funna til Penne (2006). Gjennom intervju med og observasjon av elevar i tre ulike klassar, finn ho ut at elevane ikkje får med seg noko frå utdrag av tekstar dei les: «Årsaken er opplagt om en går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten» (ibid. s. 371). Penne finn også at det same gjeld noveller og andre korttekstar i norskboka, og fleire av dei ynskjer seg heile bøker. Dette har nok også med

tidsbruk og arbeidsmetodar å gjera. Det er klart at ein hugsar tekstar ein jobbar med over lengre tid, og ved å bruka metodar som skil seg ut (laga skodespel), er det naturleg at teksten er lettare å hugsa.

### 6.8.2 Om å ikkje velja bok sjølv

I løpet av ungdomsskulen har elevane lese tre romanar som lærarane har bestemt: *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg som er ein ungdomsroman, *Naiv. Super.* av Erlend Loe og *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.* av Helga Flatland. I tillegg har dei lese nokre bøker, alt etter lesefart, som dei har valt sjølve. Informantane har litt ulike meiningar om val av litteratur. Mads meiner at ein i større grad bør få velja sjølv, fordi det er ikkje alle som likar det same, og at det kan gje utslag på karakteren om du likar ei bok eller ikkje:

*MADS: Altså no var ikkje dette den verste boka eg kunne fått, eg hatar jo sånn fantasy. Eg klarar ikkje å lesa det. Så det, men det var ikkje så ille med desse bøkene for dei var litt meir innanfor dei sjangrane eg likar liksom. Altså viss nokon hadde gitt meg ei Harry Potter bok så... altså no var det ikkje kjedeleg å lesa, spesielt ikkje den Naiv. Super. Og det var ikkje så veldig tungt heller. Men viss nokon hadde gitt meg ei anna bok så hadde det kanskje vore mykje tyngre. Så eg reknar med at det er kanskje nokon som føler at det er urettferdig at nokon skal liksom... bestemma kva me skal lesa. Og det blir litt sånn, det blir jo litt tilfeldig om kven som får ei bok dei likar og kven som ikkje får det. Og då spelar det kanskje litt ut på karakteren. For viss du elsker ei bok så jobbar du kanskje litt hardare med ho og blir ferdig litt før så du kan skrive den rapporten du skulle skriva. Så eg synest eigentleg det var betre sånn me gjorde det i engelsken at du kunne få ei bok, men du kunne også velja sjølv og.*

*I: Så læraren foreslo ei bok då?*

*MADS: Ja, læraren foreslo og så okey, viss du ikkje likar denne så kan du byta.*

Pia kunne også godt tenkt seg å velja bok sjølv, for då veit ho at ho får noko ho likar.

Samstundes er ho medviten om at lærarane har ein baktanke med bøkene dei vel, at bøkene har noko spesielt ved seg som lærarane meiner er relevant for elevane.

*PIA: Det er litt kjipt eigentleg fordi eg vil helst bestemma sjølv, og velja ei bok eg likar fordi då veit eg at eg kan lesa ho. Men... det er no ganske greitt også på ein måte for*

*dei prøver jo å få oss til å tenka gjennom ting ved å gje oss ei bok.. Sånn med den der så prøvde dei sikkert å få oss til å tenkja gjennom eit eller anna (latter). Men eg skulle heller ynskja me kunne ha valt sjølv og heller laga ein analyse av den i staden for ei bok me ikkje kan velja.*

Sara meiner at det å lesa same bok er ein fordel, for då kan ein diskutera boka med andre. Men ho meiner at tekstane som er valt ut, kanskje er litt vanskelege for ein del elevar. Noko som gjer at dette blir tunge prosjekt for dei elevane som er mindre erfarne lesar.

*SARA: (...) altså eg synest det er greitt at me les same tekst, det synest eg er bra, men eg veit ikkje om lærarane har treft heilt med bøkene.... Eg synest begge bøkene (Naiv. Super. og Bli hvis du kan. Reis hvis du må.) er bra bøker og dei er på ein måte interessante, men eg veit at det er bøker som er tunge for dei som ikkje har lese mykje fordi at det er litt spesielle bøker begge to.. så at det kanskje... ikkje noko lettare, men liksom noko som hadde meir «normal» i hermeteikn då oppbygging, sånn at det var litt meir sånn me har lært å skriva ei novelle- at han skal ha ei spaning og så kjem ein opp på spaningskurva og så er det spaningstoppen og så er det vendepunkt og så ja...*

*I: Så det går litt på leseerfaring då, tenkjer du, at dei elevane som har lese ein del sjølve før klarar det greitt, mens andre synest det er tungt.*

*SARA: Altså eg trur alle....altså eg trur alle kjem seg gjennom boka, og eg trur dei synest det er greitt å lesa boka, men eg veit ikkje om han fell så mykje i smak hjå dei som liksom ikkje er litt spesielt interesserte, for det er jo den intense spaninga som blir bygd opp som gjer at du ikkje kan leggja frå deg boka...*

Sara forbind her novella med ei meir tradisjonell og regelbunden oppbygging. Dette vitnar kanskje om at undervisinga om novellesjangeren har vore meir knytt opp mot den klassiske tradisjonen, og at elevane i denne sjangeren ikkje har fått møta tekstar med ulik oppbygging i same grad. Ho meiner at romanane kanskje ikkje fell i smak hjå alle, og det kan ein heller ikkje forventa når ein set i gang eit leseprosjekt i ein klasse, og det er kanskje heller ikkje det viktigaste føremålet med å setja i gang med felles lesing av ei bok. Også Erik kan forstå at enkelte synest det er irriterande at dei ikkje får velja sjølv. For hans eigen del har det ikkje så masse å bety, då han les det han vil på fritida, og han meiner at han har ein fordel fordi han les mykje:

*ERIK: Eg trur det hjelper å lika romanar når me skal lesa på skulen.*

På spørsmål om korleis han opplevde stemninga i klassen under arbeidet med denne romanen, svarer Mads:

*MADS: Veldig variert. Delt . Nokon synest det kanskje var det verste i norsk. Og likte mykje betre å jobba med noveller og skriva tekstar og synest det var bortkasta tid å liksom lesa bøker, fordi du får jo ikkje lesa ein roman på eksamen liksom, så viss du jobbar mot ein eksamen liksom, så verkar det kanskje litt meiningslaust å lesa ei bok og bruka så mange timar. Men på den andre sida så kan det jo henda at du lærer litt skrivning og litt skriveteknikkar og sånn. Så eg trur det var veldig delt.*

Det er tydeleg at informantane mine ikkje er eit representativt utval for klassen som heilskap, då Mads kan rapportera om svært varierende haldningar til eit slikt arbeid, og det er heller ikkje føremålet med denne oppgåva å generalisera. Me ser også her at Mads sitt fokus her er på kor vidt romanlesing gagnar elevane i arbeidet fram mot eksamen, og at mange ikkje opplever det som eksamensrelevant å jobba med ein romantekst. Elevblikket er styrt mot vurderingsordninga.

### **6.8.3 Om å lesa i eit tolkingsfellesskap**

Det å ha nokon å diskutera teksten med, er noko alle informantane ser på som nyttig og fruktbart. Mening blir skapa i eit tolkingsfellesskap. Informantane er sikre på at det er nyttig å ha nokon å diskutera med, og at dei på den måten får innspel til å sjå teksten på ulike måtar, eller ulike perspektiv på lesinga.

*I: Får du noko ut av å høyra kva andre har å seia om ein tekst?*

*PÅL: Ja, ein kan jo forandra det ein tenkjer om teksten. Spesielt i ein så komplisert tekst. Og det kan vera nokon som får med seg noko som du ikkje får med deg. Det kan vera ein liten detalj som er veldig viktig. Og det kan vera vanskeleg å få med seg, sidan det er så mange inntrykk ein får frå boka.*

Også Mari ser verdien av å kunna lesa ein tekst saman med andre, og dela ulike synspunkt om teksten:

*MARI: Du får jo kanskje ut korleis dei tenkjer, om dei har fått med seg dei same tinga, og deira tankar om boka, om dei likar ho, eller om ho er vanskeleg å lesa, eller kva kapittel dei synest er best, eller kvifor dei synest det er best, eller kvifor dei synest det var betre enn det eg synest var betre, kanskje, eller på ein måte nokre andre sitt syn då på tinga.. Mmmmm...*

## 7 Oppsummering av datamateriale og diskusjon

I denne delen av oppgåva vil eg summera opp funna eg har presentert i førre kapittel. I og med at eg har presentert informantane kvar for seg, vil eg her gjera ein meir tematisk gjennomgang av viktige funn, og diskutera dette undervegs. Eg vil fyrst sjå på informantane sine lesevanar, før eg summerer opp samtalanane om *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*, ut ifrå Drangeid sine tre perspektiv på skjønnlitterær lesing; navigering, utfylling og fordobling. Etterpå vil eg diskutera funna i ljøs av primær- og sekundærdiskursen og tilhøvet mellom språk, utforskning og danning. Til slutt vil eg koma inn på demokrati og skjønnlitterær lesing (jf. Rosenblatt) som eg også har lagt fram i teoridelen.

### 7.1 Lesevanar

Alle dei seks informantane ser på seg sjølve som lesarar, og alle seier at dei les skjønnlitteratur på fritida. Felles for alle er at dei også ser ut til å meistra sekundærdiskursen som skuleverda forventar (jf. Gee) i større eller mindre grad. Dei har alle eit meir eller mindre positivt syn på læring, lesing og norskfaget, eller det er iallfall det dei gjev uttrykk for i intervjuet. Utvalet mitt på seks elevar er ikkje representativt for verken klassen dei går i, elevane på trinnet eller 10. trinn elevar generelt, men skildrar og dannar ein liten del av eit bilete av kven desse seks er som skjønnlitterære lesarar.

#### 7.1.1 Lesing i oppveksten

Ikkje alle kan hugsa at dei vart lesne for når dei var mindre, men alle seier at dei har lese ein del gjennom oppveksten. Halvparten av dei, Mari, Erik og Mads har gode minne frå høgtlesingsstunder med foreldra, då blir særleg mødrene blir nemnt som ivrige høgtlesarar og førebilete. Wicklund (2009) påpeikar også at det er kvinnene som les mest skjønnlitteratur i Noreg, og ho peikar på kor viktig skulen si oppgåve å leggja til rette for lesing blant gutar, og understrekar at det er framleis ei førestilling om det å vera ein lesar er knytt til det å lesa skjønnlitterære tekstar, og at eit utval av ulike typar tekstar med forskjellig vanskegrad er viktig for å stimulera til leselyst.

Det er ei vanleg oppfatning at høgtlesing for born er viktig for leseutviklinga, og heimen sine haldningar og omgang med lesing er avgjerande (Roe, 2011), dette understrekar også Beret Wicklund (2009, s. 274): «Barn som har blitt lese høgt for frå dei var små, har oftast eit positivt forhold til bøker når dei kjem på skulen. Mange av dei vert sluklesarar som raskt les

mykje og med god forståing. Dei har leseglede med seg og finn sjølv fram til bøker uten at læraren motiverer og rettleier dei». Dette kjenner me att i Mari, som er den av informantane som er mest konkret når ho snakkar om kva bøker ho les og har lese, og verkar utømmeleg her. I motsetnad oppgjer verken Pål, Sara eller Pia at dei vart lesne for i barndommen. I fylgje Sara oppdaga ho bøkene sjølv ved hjelp av skulebiblioteket, og både Sara og Pia uttalar at dei likar svært godt å lesa skjønnlitteratur i dag sjølv om dei ikkje vart lesne for når dei var små, og det er ikkje alltid ein samanheng her.

### **7.1.2 Sosiokulturell bakgrunn**

I fylgje levekårsundersøkinga i Bergen kommune (2016) ligg skulen i eit område med høgare sosioøkonomisk status samanlikna med andre bydelar i kommunen. Det vil seia at utdanningsnivå, lønnsnivå, arbeid og tilgang på bøker og anna materiale i heimen er forholdsvis høgt. Det er ei kjent sak at det er ein samanheng mellom utdanningsnivået til foreldra og kor godt borna gjer det på skulen (Ekren, 2014). Utan å ha sett på familiebakgrunnen til informantane, kan det vera nærliggjande å tenkja at foreldra sitt utdanningsnivå har ein samanheng med elevane sin motivasjon for lesing i norskfaget og læring generelt. Som eg har nemnt i teoridelen, påpeikar også Gee (2008) ein samanheng mellom meistring av sekundærdiskurs og familiebakgrunn.

### **7.1.2 Lesing av skjønnlitteratur i dag**

I fylgje Appleyard (1991, s. 99) når lesing på fritida toppen sin i 11- 12 års alderen, og dei fleste tenåringar les ikkje så mykje frivillig i det heile. Etter den digitale revolusjonen har samhandlinga med tekst endra seg, og romansjangeren står kanskje ikkje like sterkt. I motsetnad til Appleyard si undersøking uttalar to av informantane at dei les meir no enn før. Pia seier at ho ikkje begynte å lesa skjønnlitteratur før i 13-14 års alderen, altså berre for eit par år sidan. Også Erik meiner at han har lese meir skjønnlitteratur dei siste åra enn tidlegare. I motsetnad meiner resten av informantane at dei følte dei hadde meir tid til å lesa skjønnlitteratur før. Fokus på skulearbeid og meir tid som går med på dette, i tillegg til at dei prioriterer andre ting, fører til at dei les mindre skjønnlitteratur.

Når me snakkar om kva andre typar tekstar dei les, tenkjer dei i fyrste omgang på ein skriftleg tekst, til dømes nyhende i aviser og på nettet. Ingen av informantane les aviser dagleg, men seier dei les nyhende av og til, då helst på nettet. Me snakkar litt om det utvida tekstomgrepet,

at ein tekst kan vera samansett av ulike komponentar, til dømes lyd, musikk, tale, bilete, og det at heilskapen av dei ulike komponentane betyr noko for mottakaren er det som gjer det til ein tekst. Fleire av dei ser ein del seriar, men berre Pål nemner dataspel som ei interesse, igjen framhevar Pål nytteverdien av å driva med dataspel, han utviklar det engelske språket sitt. I fylgje rapporten *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid!* (Hoel 2005) er det eit tradisjonelt syn på lesing som pregar gutane sitt sjølvbilete som lesarar, og det å lesa faktabøker eller spela dataspel er ikkje i same grad anerkjent som lesing. Ein kan spørja seg om Pål derfor har eit behov for å rettferdiggjera at han spelar dataspel ved å peika på nytteverdien det har.

Appleyard (1991, s. 99) skriv at når det gjeld val av sjanger hjå ungdom, er krim og humor sjangrar som vert lesne av begge kjønn. Jenter vel romantiske forteljingar og gutar vel eventyr, science-fiction, krig eller idrett. Dette samsvarer langt på veg med mine informantar, sjølv om romantikk berre blir nemd av Pia. Av sjangrar er krim ein sjanger som går att. Både Mari, Sara, Pål og Mads nemner krimsjangeren, og Jo Nesbø er ein forfattar som bli nemnd av fleire. I tillegg nemner fire av informantane at dei likar bøker som får dei til å tenkja: Sara, Mari, Erik og Pål. Her er det ingen forskjell mellom kjønna. Erik er ein gut med mykje leseerfaring, og han er oppteken av å lesa klassikarar og dystopiar. Han uttalar spesifikt at han likar bøker som tek for seg moralske og filosofiske spørsmål, medan dei andre er meir opptekne av at bøkene har «ei skjult mening». I tillegg nemner alle dei tre jentene at dei likar bøker der ein verkeleg vert kjend med karakterane, bøker med mange tankar, og som gjev innblikk i ulike leve- og tankesett. Mari føler også at ho gjennom å lesa kva andre tenkjer, også får eit innblikk i kva andre kan tenkja om henne. Dette samsvarer også med Appleyard si skildring av ungdomslesaren, lesaren som tenkjar, som eg har presentert i kapittel 3. Det å ha tilgang til det indre livet til karakterane er viktig for unge lesarar.

Pia er den einaste av informantane som uttalar at ho les ungdomslitteratur, og då særleg romantiske bøker:

*Pia: (...)Vanlegvis som har med romantikk å gjera sidan eg synest det er veldig spanande, så det er hovudsakleg det eg les.*

Sjølv om nokre av dei andre nemner ungdomsbøker dei har lese, er Pia den einaste som verkar ganske låst til ein sjanger. Ho uttalar i intervjuet at ho fyrst begynte å lesa skjønnlitteratur i 13- 14 års alderen, så sjangervalet kan ha ein samanheng med at ho er ein mindre erfaren lesar. Ho er oppteken av at ho kan kjenna att historia og karakterane, medan



fleire av dei andre søker meir variert litteratur som kan utfordra. Mari og Erik er dei to som nemner fleire bøker dei har lest i det siste, medan Pål, Mads og Sara er meir vage, og det kjem også fram at dei les mindre no enn før. Pål fortel at han likar best å lesa faktatekstar, men alle informantane har eit positivt syn på det å lesa skjønnlitteratur, og alle trur dei kjem til å lesa romanar seinare i livet. Generelt nemner Mari, Erik og til dels Sara mange titlar på tekstar dei har lese, og eg har inntrykk av at desse tre er dei mest erfarne lesarane. Inntrykket mitt gjennom intervjuet er at det også er desse tre som har høgast lesekompetanse og utforskarevne, og det er ein samanheng mellom lesekompetanse og leseerfaring her.

### 7.1.3 Motivasjon

Ryan & Deci (2000) skil i sjølvbestemmingsteorien mellom kontrollert og autonom motivasjon. Når ein er kontrollert motivert, er ein styrt av ytre forhold som for eksempel løn eller straff, eller påverknad frå andre, og som derfor provoserer fram ei form for press og uro. Ein prøver gjerne også å gå kortaste vegen for å nå måla. Autonom motivasjon er motivasjon som er styrt av vilje og valmogelegheiter. Her skil dei igjen mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon er styrt av interesse og glede ved aktiviteten. Ei anna form for autonom motivasjon kjem frå verdiar og tru. Om det er noko du har trua på og som du verdset, som for eksempel å gå på skule, er du villig til å utføra aktiviteten. Dette kan ein kjenna att frå både Mads og Pål. Særleg Pål verkar styrt av den ytre autonome motivasjonen i sitt læringsarbeid i norskfaget. Han ser verdien av å jobba med skjønnlitteratur, og grunngjev det mellom anna med at han sjølv kan bli flinkare til å skriva og få eit betre ordforråd. Pål likte ikkje så godt å lesa då han var yngre, og føretrekte faktabøker dersom han skulle lesa. Såleis representerer han den typiske gutelesaren. I rapporten «Jeg leser aldri, men jeg leser alltid» frå Lesesenteret i Stavanger (2004), som eg har nemnt tidlegare i kapittelet, presenterer Lise Helgevold og Trude Hoel sine funn frå ei undersøking om gutar i alderen 11- 17 år og lesing. Tendensane er at gutar les ut frå ei nytteorientering som er knytt til informasjon og utvalde tema i større grad enn til skjønnlitteraturen. Pål har gjennom heile intervjuet eit fokus på at lesinga kan vera nyttig. Han les sakprosa for å læra om ulike emne, han begynte å lesa skjønnlitteraturen for å utvida språket, og han grunngjev dataspeling med at det er nyttig for språkutviklinga i engelsk.

Alle elevane verkar å vera styrt av den autonome motivasjonen i arbeidet sitt med denne teksten. Mari og Erik er kanskje dei to som verkar mest styrt av den indre autonome

motivasjonen, og som let seg fasinera og riva med i historia. Dei les teksten fordi dei synest han er interessant. Dette merkar ein også når dei pratar om romanen, om personane og konfliktane som romanen tek opp, dei snakkar med engasjement.

## **7.2 Lesingar av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010)**

I og med at eg ynskte at informantane i størst mogeleg grad skulle bruka det språket dei var fortrulege med, var eg medviten om korleis eg ordla meg i intervju. Eg prøvde å unngå å bruka fagomgrep eller eit litteraturteoretisk språk, men meir kvardagslege ord og vendingar. Til dømes ord som komposisjon, analepse, protagonist vart bytta ut med formuleringar som korleis er historia fortalt, tilbakeblikk, hovudperson. Som eg har nemnt innleiingsvis i kapitlet, vil ein uansett formuleringssmåte påverka måten informantane ordlegg seg på. Eg var også oppteken av å få fram deira eigne opplevingar og måtar å snakka om teksten på, og prøvde å stilla så opne spørsmål som mogeleg, og let i stor grad dei styra samtalen. Eg opna denne delen av intervju med å stilla spørsmål om kva dei meinte teksten handla om. Her fekk eg svært ulike svar. Pia og Mads gjekk inn i det som var bakgrunnshistoria for teksten, medan Sara og Erik summerte opp handlinga. Pål greip tak i komposisjonen og transaksjonen mellom lesar og tekst og Mari snakka om tematikken i teksten. Dette kan gje ein peikepinn om kva dei sit att med etter å ha lese romanen, og korleis dei vel å summera opp dette. Eg vil summera opp datamaterialet meir tematisk, og visa ulike sider med desse ungdomane sine lesingar. I og med at eg i analyse av romanen har introdusert Drangeid sine tre perspektiv på leseprosessen, vil eg også summera opp intervju ved hjelp av desse. I tillegg vil eg koma inn på Folkeryd (mfl.) sine ulike rørsleevner i denne delen, som også grip tak i det metakognitive i leseprosessen. Tilhøvet mellom den primære og den sekundære diskursen er noko eg har vore interessert i å sjå på i denne oppgåva, og eg vil freista å summera opp korleis dette er hjå informantane mine.

### **7.2.1 Lesaren si navigering**

Som eg tidlegare har lagt fram, er strukturen i romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* utradisjonell, og kan såleis vera utfordrande å navigera i. Å få taket på og godta det fleirstemmige og den utradisjonelle strukturen i romanen, og at det er dette som driv handlinga framover er avgjerande for å klara å skapa mening. Alle informantane kan seia noko om den dialogiske strukturen og at historia ikkje er fortalt kronologisk, men ikkje alle hugsar like godt den nøyaktige oppbygginga.

Sara er fasinert av denne måten å byggja opp ein tekst på og påpeikar at det er annleis enn den typiske spaningsoppbygginga i ein tradisjonell tekst, slik dei har lært å skriva forteljingar på skulen. Ho viser at ho har eit medvite forhold til oppbygging av skjønnlitterære tekstar og den meir «tekniske» sida av dette, og ho tek i bruk ulike omgrep frå sekundærdiskursen når ho snakkar om dette. Erik er oppteken av at romanen ikkje berre fortel om gutane, men også korleis dette påverkar det bygdesamfunnet dei kom frå.

Når me snakkar om korleis dei opplevde måten å byggja opp ei historie på, er dei delte i svara. Blant informantane opplever Mari, Sara, Erik og Pål dette som spanande og interessant medan Pia og Mads slit meir med å skapa meining. Både Mari, Sara og Erik hugsar godt og kan utdjupa korleis romanen er bygd opp. Pia og Mads derimot synest det var forvirrande, og meiner teksten var både rotete og irriterande, og at det var vanskeleg å skjønna kor ein var i historia. På grunn av strukturen ville ingen av dei to anbefala boka for andre. Ho var ikkje spanande nok. Sjølv om både Mari og Sara synest komposisjon og skrivemåte var interessant for sin eigen del, kjem begge inn på at det kan vera forvirrande, og at det gjer boka tung å lesa, og at dei såg fleire medelevar som synest boka var tung å koma gjennom. Her er nok læraren si stillasbygging for elevane sentral, og at dei får støtta dei treng for å gripa fatt på navigeringa. Ziehe (2008) brukar, som eg presenterte i kap. 4, omgrepa regresjons- og progresjonsinteresse, og utan balanse mellom dei to interessene, vil elevane kunna avvisa teksten. Derfor er det viktig å hjelpa elevane til å finna møtepunkt i teksten, som kan vera eit utgangspunkt for å gå inn i noko ukjent.

### **7.2.2 Lesaren si utfylling**

Pål er ein av dei som snakkar eksplisitt om kva som føregår i møte mellom tekst og lesar, og han viser at han er medviten om korleis lesaren fungerer som ein storleik i teksten, som ein meddiktar som må sortera og fylla ut «puslebrikkene i historia» som han kallar dei. Han fortel at han måtte jobba for å forstå, både grubla og lesa fleire gonger. Han er også medviten om at ulike lesarar tek med seg ulike erfaringar inn i lesinga, og at historia endrar seg alt etter kven som les ho. Erik er også medviten om dette, og begge verkar fasinerte over at kvar enkelt lesar tek med seg ulike erfaringar inn i lesinga av teksten, og at verket vert til i møte med lesaren:

*ERIK: (...)me er jo alle forskjellige og har heilt forskjellige liv, og då les me og tek ut frå vårt liv, kva me tenker om det. (...) Når me har lese ferdig, er det 150 elevar som har lese, så det er på ein måte 150 versjonar av den same boka som har blitt skapa.*

Dette sitatet viser at Erik har ei høg grad av metamedvit rundt lesing, og refererer til den lesarorienterte teorien. Eg meiner sitatet viser at felleslesing av romantekstar ikkje berre får elevane til å utvikla seg som skjønnlitterære lesarar, sjå tolkingsmulegheiter som ligg i teksten og dela ulike erfaringar, men at det også oppstår ein refleksjon rundt kva det vil seia å lesa og dei prosessane som skjer når me les, altså å utvikla ei metaforståing rundt leseprosessen. Det er dette som kan kallast for den interaktive rørsleevna (jf. Folkeryd mfl. 2008), det å vera medviten om mottakar og samanhengar rundt teksten, og som krev ein distanse til teksten. Også Mari og Sara meistrar å fylla ut tomromma i teksten sjølv om dei i intervjuet ikkje kjem eksplisitt inn på at det er det dei gjer, men viser det gjennom tolkingar. Til dømes skildrar Mari korleis ho tenkjer at Tarjei nesten har litt tvangstankar, noko som ikkje står eksplisitt i romanen.

### **7.2.3 Fordobling**

Fordobling handlar om korleis lesaren ser den spesifikke framstillinga som uttrykk for noko meir. Dette skjer når lesaren overfører det spesifikke til noko som han oppfattar som større og med allmenn relevans (Drangeid, 2014, s. 77).

Alle informantane viser på ulike nivå at dei kan overføra innhaldet i romanen til noko meir allment. Pia begynte med å snakka om det som eigentleg er bakgrunnshistoria for teksten. Ho tek i bruk omgrep som bodskap som er ein del av det analytiske språket. Tolkinga hennar av kva som er bodskapen er nok litt på sida, og det verkar ikkje som ho heilt hugsar sjølve handlinga i romanen. Ho er oppteken av å konkludera eller stadfesta kva bodskapen er, og meiner at forfattaren sin bodskap med romanen er at ein skal bli motivert for å verva seg til militærtjeneste. Appleyard (1991, s.111) skriv om den typiske ungdomslesaren at han oppdagar at teksten har ei djupare meining, men er ofte oppteken av kva forfattaren prøver å seia med teksten, meir som eit tydeleg og oppsummerande bodskap, eller ein generaliserande moral. Dei er opptekne av å finna fram til fasiten eller den riktige tolkinga, i staden for å sjå at teksten kan tolkast på ulike måtar eller ha ulike dimensjonar som ein kan gripa fatt i. I tillegg viser Pia her at ho ikkje tek utgangspunkt i sjølve teksten her, men det ho trur er teksten, eller dreg eigne konklusjonar ut ifrå det ho hugsar. Det kan også vera at ho er vane med at ei lesing

av ein skjønnlitterær tekst handlar om å finna bodskap og tema, noko som kan vera med på å avgrensa lesinga og ikkje sjå dei moglegheitene for tolking som ligg i teksten.

Mads kjem også inn på dette med militæret som er meir ei bakgrunnshistorie, og det å villa gjera ein innsats for landet sitt som ein mogeleg bodskap. Han er litt meir usikker når han svarar og det verkar som han ikkje hugsar handlinga så godt.

Sjølv om enkeltlesingar hjå nokre av informantane blir litt på sida, og ikkje alle informantane kan visa til spesifikke eksempel frå teksten, viser intervjuet at alle informantane kan seia noko om kva teksten dreier seg om. Dette med å stå overfor vanskelege val, å ta omsyn til andre versus det å ta omsyn til seg sjølv, og korleis ein oppfattar medmenneska rundt seg annleis enn slik dei ser på seg sjølv.

To av dei mest erfarne lesarane i mitt materiale, Mari og Erik, viser eit høgt refleksjonsnivå, og er begge svært tru mot teksten i sine tolkingar. I tillegg til å snakka om teksten sin tematikk og allmenne relevans, kjem dei to også inn på noko konkret metaforbruk i teksten. Begge refererer til same sekvens, som er opnings- og sluttekstane i Tarjei og Trygve sine delar av romanen. Her skildrar forteljaren Tarjei sin dødsaugeblink som noko varmt, medan for Trygve vert den opplevd som noko kaldt. Dei to informantane har liknande assosiasjonar til varme og kulde her, men ikkje identiske: Mari assosierer kaldt med frykt, at Trygve er redd for å døy og varmt med noko godt, at Tarjei ynskjer døden velkomen og finn ro. Erik tolkar dette som at Trygve søkte nærleik hjå andre, og var redd når han var aleine, altså kulde er einsemd, medan Tarjei ikkje var så avhengig av andre, og kjende ein varme når han var aleine.

### **7.3 Læringsverdi av å lesa teksten**

Eit spørsmål om kva ein får ut av å lesa ein tekst, eller kva ein sit att med, er ikkje så lett å svara på, og ein får heller ikkje sagt alt om kva ein sit att med. Det kjem også an på korleis ein tolkar eit nokså ope spørsmål. Sara og Mads er usikre på om dei har lært noko spesielt av å lesa teksten, men det kjem fram at både Mari, Sara og Pål nemner at dei har møtt ein ny måte å byggja opp tekst på, noko som kan tyda på at dei har utvida lesekompetansen sin, eller metaforståinga si kring tekst. Pål uttalar at dette vil gjera det lettare for han både å lesa andre tekstar, men også når han skal skriva sjølv. I tillegg seier Mari og Pål at dei har fått øving i å

lesa ein tekst som har mange lag, der ein del er skjult eller underforstått. Sara nemner at teksten har gjort henne meir medviten om den norske krigføringa i Afghanistan. Både Sara og Erik nemner også at teksten har fått dei til å reflektera over kor langt folk kan vera villige til å gå for å sleppa unna, noko som går meir på tematikk, og som også handlar om å forstå noko om andre.

#### **7.4 Tilhøvet mellom primær- og sekundærdiskurs, utforsking og danning**

Målet med denne avhandlinga har vore å sjå på 10. trinns elevar sine lesingar av ein roman, både korleis dei opplever å lesa ein roman, sjå på korleis dei snakkar om litteratur og kva haldningar dei har til lesing av skjønnlitteratur. Brukar dei den primære eller den sekundære diskursen i møte med teksten, det Penne og Skarstein kallar for kvardagsspråk og medierande språk? Både Penne og Skarstein kjem i sine forskingsarbeid fram til at det er ei todeling i korleis elevane snakkar om litteratur; nokre ut frå kvardagsspråket sitt der det handlar om å lika eller ikkje lika ein tekst, medan andre som meistrar den sekundære diskursen er opptekne av å læra noko av ein tekst, og har eit metaspråk for å snakka om tekst. Eg er ikkje sikker på om denne todelinga er så føremålstenleg når eg skal summera opp datamaterialet mitt.

Kva språk ein brukar når ein snakkar om litteratur, og kva fokuset i litteraturundervisinga skal vera er noko også Magne Drangeid er oppteken av. I artikkelen «Litterær lesing som multimodal sansesimulering» (2018) skriv han at enkelte litteraturdidaktikarar hevdar at det i skulen har vore eit for einsidig fokus på ei elevorientert og for lite fagleg litteraturundervising. På den andre sida har han møtt mange som har opplevd at skulen har drepe all leseglede med eit einsidig fokus på analyse. Drangeid tek ikkje stilling til korleis skulen sin praksis er, men presenterer korleis ein kan fagleggjera den meir sanslege sida ved lesing av skjønnlitteratur, og at det må vera mogeleg for elevane å uttrykkja sine erfaringar og djup forståing av ein tekst gjennom kvardagsspråket sitt, og ikkje måtta bruka metaspråk frå litteraturvitskapen. Han brukar omgrepet multimodal sansesimulering om det å lesa ein skjønnlitterær tekst. Det handlar om at i staden for at teksten i seg sjølv er multimodal, kan ein indre multimodalitet oppstå ved at lesaren sjølv produserer ulike sanseintrykk gjennom lesing av ein monomodal tekst, og at sanseintrykk og refleksjon kan verka i samspel. Drangeid trekkjer fram tre affordansar ved den monomodale, skjønnlitterære teksten som han meiner er viktige. For det fyrste at mimetiske aspektet ved litteraturen vert meir vektlagt. Litteraturen handlar om det å vera menneske, og å handla i verda, og litteraturen kan vera eit

instrument for læring om det verkelege, og om korleis verkelegheita bør eller ikkje bør vera. I tillegg meiner han at underbestemming og embodiment kan vera med å gje litteraturen legitimitet. Underbestemming handlar om at det som ikkje står skrive i teksten verkar inn på førestillingsevna til lesaren, jf. Iser og tomme plassar i teksten, og fråværet av ein ytre multimodalitet kan koma indre multimodalitet til gode. Embodiment handlar om ei kroppsleggjing av lesinga. Når ytre sansestimuli berre kjem frå skrifta, må ein stø lesinga på prerefleksiv simulering, altså dei opplevingane ein har med seg frå tidlegare. På den måten kjenner ein att og opplever andre sine kjensler og handlingar i fiksjonsverda og ein kan gjennom litteraturen øva opp evna til empati.

Desse tre aspekta meiner eg er svært sentrale i mine informantar sine lesingar av *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.*, og eg meiner informantane får vist sine kunnskapar og tankar rundt teksten så vel med kvardagsspråket sitt som med fagspesifikt vokabular. I motsetnad til Penne sitt fokus på å utvikla eit metaspråk for faglege samtalar i klasserommet, viser Drangeid her korleis ein kan ha faglege samtalar om skjønnlitteratur gjennom ein primærdiskurs, noko eg meiner også kjem fram gjennom samtalan med dei seks informantane. Sjølv sagt skal metaspråket også utviklast, og dette språket er nyttig for å kunna snakka nyansert om skjønnlitteratur, men ein kan ikkje ha eit einseitig fokus på dette. Å lyfta ein slik tilnæringsmåte til litteratur og samtalar om litteratur som Drangeid presenterer, vil kunna vera med på at litteraturarbeid i klasseromma får eit større fokus på utforskning og sanseleg lesing og at dette samstundes vert gjort meir fagleg.

Frå Drangeid kan ein også trekkja parallellar til Hetmar sine tankar om elevfagkunne. Det å ta utgangspunkt i kva elevane kan, i staden for kva dei manglar, vil vera svært fruktbart for å få til utvikling i arbeidet med skjønnlitteraturen. Som lærar kan ein fort gå inn ei slags ekspertrolle, men det er ikkje læraren sine tolkingar av teksten som er viktige, det er elevane sine. Det er viktig å hugsa på at læraren sin diskurs om litteratur og elevane sine er svært forskjellige, og læraren si rolle blir å få tankeprosessane i gang hjå elevane slik at dei kan utvikla sjølvstendige tolkingar som er forankra i teksten. Dette samsvarer også med Rosenblatt sine tankar om undervising i litteratur. Målet er å få elevane til å leva med teksten, ikkje berre snakka om han, sjølv om ho ikkje har eit spesifikt omgrep for dette med elevfagkunne.

Gjennom intervju med informantane mine, ser eg kor viktig og verdifullt det er å kunna ta i bruk egne erfaringar og uttrykkja seg gjennom primærspåket sitt i møte med ein skjønnlitterær tekst. Det er gjennom primærspåket informantane reflekterer over og utforskar ulike tolkingar av det dei les, det Rosenblatt kallar «literature as exploration». Det er også gjennom primærspåket elevane overfører teksten til å seia noko meir generelt og allment om det dei har lese (jf. fordobling hjå Drangeid).

#### **7.4.1 Danning gjennom primærspåket: Lesing som utforsking**

Danning er ein verdi som høyrer til opplæringa som heilskap, men som ikkje så lett let seg definera eller kan målata, slik notida krev (Skaftun & Michelsen, 2017 s. 234). Norsk er eit fag som skal bidra til både danning og identitetsutvikling, står det i føremåla til faget i Læreplanen (LK 13). Litteraturundervisinga er ein stad der danningstradisjonen kan haldast levande (Skaftun & Michelsen, 2017). Gjennom møta med og fordjuping i nye litterære univers og i møta med ulike litterære figurar møter ein også ulike måtar å forstå verda på som kanskje representerer noko anna enn det ein kjenner eller har tenkt over før. På denne måten kan ein veksa og utvikla seg som menneske og medmenneske. I den delen av samtalen som handla om *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*, ser me at informantane stort sett brukar kvardagsspråket sitt for å setja ord på sine tankar og opplevingar kring teksten. Dette går på refleksjonar rundt komposisjon og meining bak dette, om karakterane og om deira måtar å forstå verda på, kva informantane tenkjer om karakterane, korleis dei koplur teksten opp mot egne liv og om tematikk. Fokuset i intervjuet var fyrst og fremst at informantane sjølve skulle bruka det språket dei var fortrulege med. Dei skulle bruka språket til å snakka om, utforska og reflektera over ein tekst, og elevane meir enn eg skulle styra kvar intervjuet tok vegen. Det er gjennom primærdiskursen me tenkjer og tilarbeider inntrykk, og det er også gjennom primærspåket det er naturleg å ytra seg om dette. I innleiinga refererte eg til Kjell Lars Berge som meiner at literacy er ein føresetnad for at danning skal skje. Dersom literacy betyr «å bruke lese- og skriveferdigheter til å tilegne seg innsikter som går ut over den umiddelbare erfaringen og det hverdagslige snakket» (Berge, 2016), altså å meistra ein sekundærdiskurs, slik også Gee definerer literacy, meiner eg sitata frå mine informantar kan visa at danning handlar om noko anna enn primær- og sekundærdiskurs. Ein treng ikkje nødvendigvis ein sekundærdiskurs for å kunna forstå og delta i «vanlige, oppvurderte kulturformer», slik Aase (2005b, s. 37) definerer danning.



Skaftun & Michelsen (2017, s. 11) meiner at å ha det å opna tekstar som kjerneverdi i den litteraturfaglege praksisen gjev moglegheit for engasjement og fagleg utvikling. Dei er opptekne av at elevane skal læra å utarbeida eigne forståingar, heller enn å adoptera ferdige tolkingar: «Det å åpne tekster, å finne veier inn i tekster som byr på litt motstand og grublearbeid er kanskje det aller mest sentrale i litteraturfaget». Og det er jo hit me vil; opna tekstar for elevane og la dei utforska desse, slik Rosenblatt skriv i *Literature as exploration* (1995). Spørsmålet er om ein samstundes kan og bør gje elevane ferdig gitte kategoriar som dei skal identifisera i teksten, eller plassera teksten inn i. Utnyttar ein dei mogelegheitane til utforsking som ligg i skjønnlitteraturen gjennom å identifisera motiv, forteljemåte, språklege verkemiddel osv., eller fører dette til ei avgrensing i lesinga? Rosenblatt (1995) åtvarar mot at dersom elevane veit at dei blir testa på avgrensa aspekt ved teksten, hindrar det ei fullverdig estetisk lesing, og gjennom analyse kan elevane vera opptekne av å finna det rette svaret heller enn å utforska mogelege tolkingar: "Instead of plunging into the work and permitting its full impact, he is aware that he must prepare for certain questions, that his remarks on the work must satisfy the teacher's already crystallized ideas about it" (Rosenblatt, 1995, s. 60). Læraren kan her bli ståande i ein skvis mellom det som skal målast og vurderast, kompetansemåla i faget, og å bidra til å utvikla utforskande lesarar. Det er klart at målstyringa kan vera eit hinder for mange elevar i å både utforska teksten, men også for å ytra seg om han.

Etter intervju med seks reflekterte ungdommar, kan ein stilla spørsmålsteikn ved om det er for lite anerkjenning av elevane sitt primærspåk i norskfaget i dag, for det er i hovudsak gjennom dette språket utforskinga skjer. Erfaringsmessig kan eg seia at måling og vurdering av elevane sine evner til å snakka om tekst ofte ender opp med å måla kor vidt elevane kan bruka ein sekundærdiskurs, og snakka om tekst ut ifrå ein fagdiskurs. Dette samsvarer også med kompetansemåla i læreplanen, og bevisstgjer elevane omkring kva komponentar og funksjonar ein kan finna i ein tekst, men innbyr ikkje til den utforskinga og innlevinga som ein skjønnlitterær tekst tilbyr. Samstundes kan det å jobba med analyse og å identifisera ulike funksjonar i tekstar, vera ein inngangsport til eit meir utforskande arbeid, og hjelpa elevane med å gå djupare inn i ein utfordrande tekst. Å ha eit fagspråk om tekstar er absolutt ein fordel, men treng ikkje vera eit krav for å kunna reflektera over og snakka om tekstar i norskfaget, og kan også føra til at ein utforskande klassesamtale om litteratur, blir ei mekanisk øving i å identifisera dei ulike funksjonane og verkemidla i ein tekst. Gjennom møta med tekst i eit fellesskap, ser me at informantane utviklar ein kunnskap om tekst og eit metamedvit, både når det gjeld teksten sine mogelegheiter når det kjem til oppbygging og

forteljemåte som fleire av informantane uttrykkjer at dei er blitt meir medvitne om, men også medvit om kva som skjer i leseprosessen, det handlar om å «setja saman puslebrikkene» (Pål) og at «150 versjonar av den same boka som har blitt skapa» (Erik). Her gjeld det å finna tekstar som på ein eller annan måte både kan treffa elevane, men som også er noko framand, som kan føra til ny innsikt og vera utviklande både på det emosjonelle, faglege og det metakognitive planet.

#### **7.4.2. Sekundærspåket sine avgrensingar**

Mads var ein av informantane som var minst begeistra for å lesa *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*. For han er det vanskeleg å setja ord på kva han har fått ut av å arbeida med teksten, altså det som har med metakognisjon å gjera, det å reflektera over eiga læring, og han trur ikkje det har gjort han betre i norsk. Likevel er han sikker på at han tek noko med seg vidare sjølv om han ikkje heilt veit kva: «(...) eg synest ikkje det var kjedeleg, og det var lærerikt, men eg klarar ikkje setja fingeren på kva eg lærte og sånn.» (Mads). Og slik er det kanskje med skjønnlitteratur. Om ein alltid skal kunna uttala kva ein lærer av å lesa skjønnlitteratur, vil dette kunna føra til ei avgrensing av lesinga. Skjønnlitteratur er ei kunstform, ikkje ein læreboktekst med klare føremål om kva ein skal sitja att med. Sitatet til Mads seier kanskje også noko om metakognisjonen og metaspråket sine grenser når ein møter erfaringar som er overskridande gjennom kunsten. Språket og rammene for det å reflektera over eiga læring passar ikkje til den innverknaden som kunsten kan ha på eit individ. Her handlar det også om ulike syn på kva danning er. Mads uttrykkjer ei form for indre utvikling, som han ikkje klarar å setja ord på. Og det er kanskje heller ikkje noko konkret eller handgripeleg han sit att med, sjølv om noko har skjedd i leseprosessen. Teksten er ein del av dei erfaringane han ber med seg, og som kan vera med på å forma hans syn på omverda, uavhengig av om det er uttalt eller ikkje.

### **7.5 Haldningar til litteraturarbeid i norskfaget**

Då me i intervjuja gjekk over til å snakka om haldningar og syn på arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget generelt, og romanen spesielt, gjekk informantane i større grad over til å ta i bruk omgrep som kjem frå sekundærdiskursen; analyse, språklege verkemiddel, metafor, skildring. Dette kan ha noko med at me gjekk bort frå den spesifikke teksten og dei sanselege og affektive opplevingane med tekst til å snakka meir om innhaldet i faget.

### 7.5.1. Kva tekstar hugsar elevane?

Generelt er det få av elevane som kan nemna kortare tekstar og utdrag dei har lese i norskfaget, noko som også stemmer med tidlegare forskning (Penne (2006), Skarstein (2013)). Fleire av dei uttrykkjer at føremålet med å lesa utdrag/ noveller ofte er å kasta ljøs over eit tema, eller å leita etter litterære verkemiddel. Tekstane i seg sjølve gløymer dei fort. Erik er den einaste som uttalar at han ser ein litterær verdi av å lesa utdrag og noveller, og at ulike historier treng ulik plass. Dette viser at han også har ei høg grad av interaktiv rørsleevne (jf. Folkeryd mfl. 2008) som handlar om at han ser føremålet med ulike typar tekstar, han er medviten om kva dei kan brukast til, som kanskje enkelte av dei andre informantane ikkje ser i alle samanhengar. No er også Erik den av informantane som gjev uttrykk for at han les mykje, og kanskje den mest erfarne skjønnlitterære lesaren i informantgruppa.

*Villanden* er ein av få andre tekstar som vert nemnt, og som elevane hugsar at dei har lese eit utdrag frå, men då har dei også jobba med å dramatisera scenar. Eg mistenkjer også Mads for å tenkja på *Villanden* når han nemner «Den stygge andungen»:

*MADS: Ja, vi har lest den der... Andungen... Den stygge andungen. Ja, den har me lest og så dramatiserte me den etterpå. Det var jo ein kort tekst.*

Her er både tidsbruk og arbeidsformer ei naturleg forklaring på at dei hugsar lite av det dei har lese. Ein roman jobbar ein med over mange veker, medan ei novelle er noko ein kanskje les over ei til to undervisingsøkter. Kanskje det er eit signal om at ein bør bruka lengre tid også på kortare tekstar, iallfall fortel det at romanlesing er noko ein kan og bør ta seg tid til då fordjupinga i eit verk fører til at elevane hugsar teksten, og truleg òg utviklar seg som lesarar og menneske i eit danningsspektiv.

### 7.5.2 Tekstval

Både Pia og Mads skulle aller helst ynskja dei kunne få velja tekst sjølve, og også Sara er inne på at tekstane som var valde av lærarane ikkje fungerte like godt for alle, at dei vart opplevde som vanskelege. Mads fortel også at motivasjonen i klassen under arbeidet med *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.* var svært delt, og nokre stilte spørsmålsteikn ved relevansen av det å lesa ein heil roman, det er jo ikkje noko han får bruk for til eksamen. No har eg diverre ikkje hatt høve til å fylgja undervisninga undervegs, eller snakka med alle elevane i klassen til Mads. For nokre elevar blir kanskje gapet mellom utfordring og meistring for stort, noko som kan

føra til ei avvising av teksten. Dette kan også ha noko med korleis elevane møter teksten og arbeider med han. Handlar det om felles opplevingar og utveksling av tankar omkring teksten, eller handlar det om å analysera? Det er viktig at elevane gjennom norskfaget møter andre tekstar enn dei tekstane dei oppsøker sjølv. Som for eksempel Pia, som helst les romantiske tekstar, og gjerne vil velja tekstar sjølv i norskfaget. Attkjenning og repetisjon av noko dei har lese før fører ikkje til utforskning og utviding av forståing i same grad, og skulen bør tilby noko anna enn det den personlege livsverda tilbyr og byggja bruer mellom desse storleikane (jf. Ziehe, 2001).

På 10. trinn er det ofte eit veldig fagleg press på elevane. I alle fag skal det setjast standpunktvurderingar, og det er elevane sitt fyrste møte med eksamen. For mange elevar er karakterar ein viktig motivasjon for skularbeidet, og då kan det vera utfordrande for dei å sjå verdien i noko som ikkje direkte kan overførast til eksamen. At LK 06 er ein målstyrt læreplan, og at skulen generelt i dag er prega av mål- og resultatstyring, er noko som har vore oppe til debatt dei siste åra. Det er viktig å bli minna på at opplæringa som skjer i skulen spring ut frå opplæringslova, og som ein del av opplæringslova skal elevane også utvikla respekt for menneskeverd, engasjement, likeverd, utforskartrøng, dei skal ha respekt for den einskilde si overtyding og opplæringa skal fremja demokrati. Dette er berre nokre av dei verdiane som føremålsparagrafen trekkjer fram, og som er skulen sitt oppdrag. Gjennom utforskande arbeid med litteratur, får elevane mogelegheit til å utvikla mange av desse verdiane, som eg også meiner samtalanene med mine informantar viser. Kanskje ein i større grad som lærar bør snakka med elevar om dei overordna føremåla med opplæringa, og kopla dette opp mot det som skjer i klasseromma.

### **7.5.3. Lesefellesskapet**

Alle informantane opplever det som utviklande å vera ein del av eit fellesskap under lesinga av romanen. Det verkar som Erik har fått ei a-ha oppleving av å vera ein del av eit tolkingsfellesskap, og noko han opplever som verdifullt:

*ERIK: Ja, det har jo eg ikkje opplevd før på ungdomsskulen for eg har alltid lese på fritida og andre bøker, men det er ganske interessant fordi folk oppfattar jo bøker heilt forskjellig, for det er ikkje det same som å sjå ein film, du skapar jo dine egne karakterar om kor dei er og... du kan jo tolka ei bok på mange forskjellige måtar som me snakka om tidlegare, og det er ganske interessant å høyra når vennen min har*

*tolka boka på ein heilt annan måte enn det eg har..... Tar opp tankar som eg ikkje ein gong har tenkt.*

Dette er i tråd med Aase sine tankar om korleis danning skjer. I artikkelen «Litterære samtalar» (2005a, s.116) referer Aase til Iser som seier at «lesinga har ein medvitsutvidande funksjon, ei rørsle mellom fortolking av det «verkelege» og det imaginære. På denne måten kan fortolking av litteratur gje oss modellar for korleis me kan forstå verda, skriv Aase; «fordi vi hele tida fortolkar. Fortolkinga er ein grunnleggjande menneskeleg aktivitet» (ibid.). Aase referer i artikkelen også til Vygotskys omgrep den proksimale utviklingssona, det potensiale eleven har for å læra noko, og at ein lærer betre i sosiale samhandlingssituasjonar med «more competent peers» (ibid.).

Ut i frå det som her kjem fram, kan det verka som at arbeidet med skjønnlitteratur kan vera med på å vidareutvikla lesekompetansen, men også verka dannande på dei unge. Klafki understreker at fordjuping er ein føresetnad for danning, og ikkje alt litteraturarbeid er dannande. Det at elevane hugsar få av tekstane dei les, eller at dei tenkjer at tekstane blir lesne for å identifisera språklege verkemiddel er vel med på å vitna om det. Men arbeid som legg opp til ei utforsking av teksten, at elevane må gå inn og leva med teksten, og det å snakka om og utforska teksten i eit fellesskap, legg til rette for at danning skal skje.

## **7.6 Utvikling av litterær lesekompetanse?**

Innleiingsvis presenterte eg omgrepet fiktiv lesekompetanse som handlar om evna til å lesa ein tekst fiktivt og å ha metakunnskap om tekst. I kapittel 2 såg eg på ulike definisjonar av litterær kompetanse, og konkluderte med at ein kopling mot lesaren si personlege livsverd må vera til stades for å kunna utforska litteraturen. Det er ikkje mogeleg å måla kva elevane sit att med etter å ha lese romanen. Og det er heller ikkje målet her. Ut frå eit fenomenologisk perspektiv er målet å skildra informantane sine syn og oppfatningar av verda. Likevel er ikkje desse skildringane frie for påverknad, og gjennom ei hermeneutisk tilnærming er eg som forskar ein aktiv deltakar i meiningskonstruksjonen. Både i intervjusituasjonen, men også i fortolgingsarbeidet i etterkant.

Eg meiner likevel at dette forskingsarbeidet kan seia noko om ei utvikling av ein litterær kompetanse hjå informantane. Dei involverer seg med karakterane, og anerkjenner dei slik dei

er framstilte. Polyfonien i romanen var noko uvant for alle informantane, og noko fleire av dei meiner har fått dei til å tenkja nytt om korleis ein kan byggja opp ein tekst. Nokre av dei kjem inn på korleis sjølve lesehandlinga går føre seg, og hadde fått eit auka medvit om dette. Alle informantane kan seia noko om den litterære fordoblinga i romanen, altså noko om den allmenne relevansen av denne teksten. Fleire av dei meiner at romanen hadde fått dei til å tenkja over ting dei ikkje har tenkt på før, om korleis menneskesinn kan fungera, korleis menneske verkar inn på kvarandre med ord, handlingar eller mangel på handlingar, om det å ta val for seg sjølv eller andre og om korleis forståinga av ein sjølv kan vera svært forskjellig frå korleis andre oppfattar ein. I det heile teke mykje ein kan bruka i det verkelege livet, som ein av informantane så fint summerte opp, men også fagleg kunnskap om tekst og leseprosess.

### **7.6.1 Djupnelæring**

I samband med fagfornyinga, har djupnelæring vorte trekt fram som ein viktig føresetnad for framtidsskulen. I Stortingsmelding nr. 28 (2016) vert djupnelæring forklart slik:

Forstått som læringsutbytte betyr dybdelæring at elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært. Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse. Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 23).

Som me ser er djupnelæring å utvikla varig forståing, og at ein kan overføra det ein har lært til andre samanhengar. Å arbeida med skjønnlitteratur generelt og romansjangeren spesielt gjev gode moglegheiter for dette, som også materialet mitt viser. Men det er opp til læraren å leggja til rette for at elevane driv med djupnelæring, og i same Stortingsmelding er det også skrive kva slags føresetnader som fremjar djupnelæring. Fordjuping over tid, utfordringar på eleven sitt faglege nivå, refleksjon over eiga læring og hjelp til å forstå samanhengar er viktige stikkord her (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33). Å stå lenge nok i tekstar og bruka ulike innfallsvinklar til tekstarbeid trur eg er viktige stikkord for at elevane skal utvikla litterær kompetanse og sjå på tekstarbeid som noko anna enn ei øving i å finna verkemiddel og tema. Den personlege involveringa med teksten er også avgjerande, og læraren si rolle er å hjelpa elevane å finna desse møtepunkta mellom lesar og tekst.

## 7.7 Demokrati og estetisk lesing

Som eg har presentert i teoridelen, skriv Rosenblatt i *Literature as Exploration* (1995) at drivkrafta bak å skriva boka er trua på at litteraturundervisning kan bidra til demokratisk utdanning:

We teachers of language and literature have a crucial role to play as educators and citizens. We phrase our goals as fostering the growth of the capacity for personally meaningful, self-critical literary experience. The educational process that achieves this aim most effectively will serve a broader purpose, the nurturing of men and women capable of building a fully democratic society. The prospect is invigorating! (Rosenblatt, 1995 s. 297)

Det handlar om å forstå og læra seg å respektera korleis andre innanfor det same demokratiske samfunnet tenkjer og handlar ulikt. Drangeid sine aspekt om mimesis og embodiment som eg har nemnt over, er sentrale i ei slik utvikling hjå lesaren. Gjennom litterære univers blir ein presentert for mange ulike livsverder med ulike tankesett. Desse ulike verdene kjem tydeleg fram i *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.*, og informantane har heilt klart forstått noko om kva dette dreier seg om. Mads som eg tidlegare har presentert som litt usikker på detaljane i teksten, har likevel forstått noko om det å læra seg å akseptera ulikskap i eit samfunn:

*MADS: Nei, det handlar jo kanskje om at me er forskjellige, men at me kan leva saman. Dei er jo veldig forskjellige i det samfunnet og dei gutane, men fortsatt så er dei vener.*

Dette med at ulike personar framstiller kvarandre og hendingar ulikt, er også med på å gjera lesarane medvitne om ulike verdiar og tankesett, og det er noko mange av informantane er blitt klar over, og fasinerte av. Sara til dømes, seier at ho har tenkt på kor langt folk er villige til å gå for å sleppa unna, og Mari er oppteken av kontrastane mellom ulike framstillingar av same person, altså det som går på sjølvoppfatning i motsetnad til korleis andre oppfattar ein. Pål meiner at teksten inneheld mykje som han kan få bruk for i det verkelege livet. Informantane gjev inntrykk av å visa både innleving med og aksept for karakterane i romanen, og dette viser jo nettopp at ein gjennom litteraturen kan utvikla empati og læra noko om å bli ein medborgar i eit demokratisk samfunn.

### **7.6.1 Demokrati og medborgarskap i ny overordna del av læreplanen**

1. september 2017 vart ein ny overordna del av læreplanen vedteken. Her er demokrati og medborgarskap eitt av tre tverrfaglege emne som er aktuelle samfunnsutfordringar, og som elevane skal jobba med gjennom ulike problemstillingar i ulike fag, og på tvers av fag. Målet med demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema i skulen er å «gi elevane kunnskap om demokratiets forutsetningar, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser». (Udir, 2017, s. 13). Det handlar om å forstå samanhengar mellom demokrati og menneskerettar, å forstå samanhengen mellom rettar og plikter og ikkje minst å «forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (ibid. s. 14). Det finst ulike tilnæringsmåtar i faga, og innanfor norskfaget er det mogeleg å arbeida med eit slikt tema på mange måtar. Som nemnt i førre avsnitt får elevane gjennom skjønnlitteraturen høve til å utvikla nokre av dei verdiane og haldningane som skal til for å leva i eit demokrati; nemleg å respektera ueinigheit, og ta inn over seg at det finst mange måtar å sjå og forstå verda på enn sin eigen. Gjennom arbeid med romantekstar, og andre skjønnlitterære tekstar, får elevane høve til å gå i djupna på og arbeida med forståinga av dette. I tillegg utviklar ein ved å lesa tekstar generelt evne til å vurdere kritisk, noko som er viktig for å utvikla evna til å gjera seg opp egne meiningar og vera ein aktiv deltakar i eit demokratisk samfunn.



## 8 Avslutning

I kapittel 7 har eg summert opp dei viktigaste funna frå datamaterialet som vart presentert i kapittel 6, og kopla dette opp mot relevant teori. I tillegg har eg diskutert nokre aspekt ved desse funna. Når eg no skal avrunda avhandlinga, vil eg gå attende til utgangspunktet, nemleg problemstilling og forskingsspørsmål. I tillegg freistar eg å sjå på korleis framtida ser ut for skjønnlitterært arbeid i norskfaget.

### 8.1 Problemstilling: Korleis les elevar på 10. trinn skjønnlitteratur?

For å finna ut av alt eg lurte på, delte eg opp problemstillinga i tre forskingsspørsmål. Det fyrste forskingsspørsmålet handlar om leseopplevinga, det andre handlar om språk og det tredje handlar om haldningar. No vil eg svara på desse tre forskingsspørsmåla meir eksplisitt enn eg har gjort i kapittel 7.

#### 8.1.1. Korleis opplever elevar på 10. trinn det å lesa romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland?

Informantane som er eit lite utval på seks, opplever det å arbeida med romanteksten som verdifullt. Dei viser varierende grad av litterær kompetanse. Når det kjem til elevane sine erfaringar med teksten, har eg i oppsummeringa sett erfaringane i ljøs av Magne Drangeid sine tre perspektiv på ei litterær lesing, lesaren si navigering, utfylling og fordobling. Alle lesarane kan seia noko om den utradisjonelle strukturen. Fire av lesarane hugsar godt korleis teksten er bygd opp, medan Pia og Mads er meir usikre på den nøyaktige oppbygginga. Desse to elevane er også dei to som uttrykkjer ein viss frustrasjon rundt leseprosessen, og at strukturen gjorde romanen vanskeleg å få tak på. Dei andre fire uttrykkjer ein slags fasinasjon for denne komposisjonen, dette er noko anna enn dei har erfaring med frå før. I og med at det er Mari, Sara og Erik som hugsar teksten best, er det også desse som kjem med konkrete eksempel på korleis dei sjølve fyller ut tomromma i teksten, og dei er mest tru mot teksten i sine lesingar. Pål har også ei klar forståing av dette konseptet. Alle informantane kan seia noko om kva teksten dreier seg om, altså noko om den allmenne relevansen, og alle informantane kan også relatera teksten til sitt eige liv på ein eller annan måte. Ulik grad av teksterfaring er nok ei forklaring på kvifor dei har ulike opplevingar med teksten. Pål og Erik er dei to som uttrykkjer eit eksplisitt metamedvit rundt tekst og leseprosess.

### **8.1.2 Kva språk brukar elevar på 10. trinn når dei snakkar om ein roman dei har lese?**

Elevane brukar i stor grad primærspråket sitt når dei snakkar om leseopplevingane sine. Gjennom primærspråket uttrykkjer dei det sanslege i opplevingane sine, affektive responsar, dei fyller ut tomromma i teksten med bitar av seg sjølv, og dei koplar teksten til liva sine og gjev teksten ein allmenn relevans. Gjennom primærspråket uttrykkjer dei også eit metamedvit kring tekstarbeid og leseprosess. I siste delen av intervjuet, som handlar om tekstarbeid generelt, og ikkje om opplevingar kring den spesifikke teksten, trekkjer mange av dei inn omgrep frå sekundærdiskursen, og konsept som analyse vert nemnt, sjølv om dei i samtale om den spesifikke teksten ikkje brukar eit analytisk språk.

### **8.1.3 Kva haldningar har dei til det å jobba med skjønnlitteratur i norskfaget generelt?**

Elevane har eit positivt syn på arbeid med skjønnlitteratur. To av informantane, Pia og Mads, meiner dei helst skulle få valt tekstar sjølve, men dei forstår at det ligg eit medvite val frå lærarane si side til dei tekstane som vert lesne i norskfaget. Alle informantane kan peika på noko dei lærer av å jobba med ein romantekst, det kan vera å utvikla lese og skriveferdigheiter, å opparbeida teksterfaring og oppdaga at ein tekst har mange lag. Ein av elevane, Mads, nemner at det kanskje ikkje er så relevant for eksamen, og at mange elevar såleis ikkje ser heilt nytteverdien av å jobba med skjønnlitteratur. Likevel meiner han at han har lært noko av det, men han kan ikkje heilt uttrykkja kva. Vidare hugsar elevane dårleg kortare tekstar som noveller og romanutdrag dei les, då dei fleste oppfattar dette som ei øving i å identifisera språklege verkemiddel, eller å kasta ljøs over eit emne. Berre ein av elevane, Erik, uttrykkjer eit medvite forhold til at ikkje alle tekstar treng like stor plass. Når det gjeld å lesa tekst i eit fellesskap, ser alle elevane stor verdi av det. Dei opplever at dei gjennom andre sine lesingar kan revurdere sine eigne, og koma inn på heilt nye spor og tankar enn dei hadde frå før.

## **8.3 Vidare forskning**

Dette forskingsarbeidet har vore eit forsøk på å mala eit bilete av korleis seks 10. klassingar les ein romantekst. Dette er eit lite bidrag til eit stort og viktig felt innanfor norskfaget. Det skulle vera interessant å sjå på eit større utval informantar for å kunna danne seg eit meir nyansert bilete av 10. trinns elevar som lesarar generelt, og då ville eg nok ha møtt eit større

spenn av både lesekompetanse og haldningar. Å ha høve til å vera observatør under leseprosessen, å sjå på undervisningsmetodar og tilnæringsmåtar som har blitt brukte og snakka med lærarane kunne også vera interessant for å få eit meir heilskapleg bilete.

Tilhøvet mellom primær- og sekundærdiskurs som eg har diskutert i kapittel 7, skulle også vore interessant å sjå nærare på. Kva språk er det fokus på i undervisinga? Kva mål vurderer lærarane elevane etter? Korleis legg lærarane til rette for at elevane skal utvikla ei utforskande tilnærming til arbeid med skjønnlitteratur? Korleis er haldningane til dette blant lærarane? Her er mange spørsmål som krev nye forskingsarbeid for å finna svar på.

#### **8.4 Fagfornyng – kva skjer med skjønnlitteraturen?**

Parallelt med masterarbeidet mitt, har det gått føre seg eit arbeid som skal resultera i nye læreplanar som skal implementerast hausten 2020. I juni 2018 vart dei nye kjerneelementa i faga fastsette. Kjerneelementa utgjør dei store ideane eller det mest sentrale i faga. I norskfaget er det seks kjerneelement. I det fyrste kjerneelementet, «Tekst i kontekst», står det fylgjande: «Elevane skal lese tekster for å få estetiske opplevingar, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette er i samsvar med den utforskande litteraturoplæringa som denne avhandlinga er ei stemme for. Det står att å sjå om ein finn eit slikt perspektiv på lesing i dei nye kompetansemåla som enno ikkje er fastsette. Ut frå erfaring tør eg påstå at det er dei konkrete kompetansemåla som styrer undervisinga mest, og ikkje føremåla med fag. Det er kompetansemåla som vert delte inn i læringsmål med vurderingskriterium. Derfor er det viktig at den utforskande tilnærminga til litteraturen vert spegla i kompetansemåla. Ein må sjå på den personlege erfaringa i leseopplevinga som ein ressurs og ikkje som eit problem. Eit større fokus på korleis ein kan sjå på dette perspektivet som noko fagleg, er naudsynt om ein skal fremja det kunstnarlege aspektet ved skjønnlitteraturen i skjønnlitterært arbeid i norskfaget. Korleis kjerneelementa vert implementerte som ein del av det faktiske arbeidet i faget, vil framtida visa.

## Litteratur

Appleyard, J.A. (1991) *Becoming a reader*. Cambridge: Cambridge University Press

Bakhtin, M. M. (2003) «Epos og roman: om romanstudiets metodologi» I: *Moderne litteraturteori – en antologi*. Hans H. Skei (red.). Oslo: Universitetsforlaget

Bakhtin, M. M. (2003) *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Omsett av Audun Johannes Mørch. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Berge, K. L. (2016) «Hernes og norskfaget». I: *Morgenbladet* Nr. 4, 22. januar 2016, (s. 30).

Bergen kommune (2016) *Levekår og helse i Bergen*. 2016.

[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00328/Levek\\_r\\_og\\_helse\\_20\\_32847\\_9a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00328/Levek_r_og_helse_20_32847_9a.pdf) (lese 25. august 2018)

Blikstad- Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Claudi, M. B. (2013) *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Creswell, J. W. (2014) *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* [4. utg.]. Boston, MA: Pearson

Drangeid, M. (2014) *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Drangeid, M. (2018) «Litterær lesing som multimodal sansesimulering». I: Drangeid, M. & Waage L.R. *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar. Ein vitenskapleg antologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Ekren, R. (2014) «Sosial reproduksjon av utdanning?» I *Samfunnsspeilet* 5/ 2014.

Tilgjengeleg frå: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/210120?\\_ts=](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/210120?_ts=) (lese 26. oktober 2018)

Eyde, B. og Skovholt, K. (2017) «Debatten om norskfaget- en oppsummering». I *Norsklæreren* 1/2017. Oslo: Landslaget for norskundervisning

Flatland, H. (2010) *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*. Oslo: Aschehoug.

Folkeryd, J.W., Geijerstam, Å. og Edling, A (2008) «Tekstbevegelse- hvordan elever snakker om egne og andres tekster». I: *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bjar, L. (red.) Bergen: Fagbokforlaget.

Gee, J. P. (2008) *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Routledge.

Hoel, T. og Helgevold, L. (2008) «Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!» *Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger. Tilgjengeleg frå: [https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/131110/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker\\_.pdf](https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/131110/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker_.pdf) (lese 28. august 2018)

Hennig, Å. (2010) *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hetmar, V. (1996) *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elvernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks lærerhøjskole

Iser, W. (1988) The reading process: a phenomenological approach. I David Lodge: *Modern Criticism and Theory. A reader*. London and New York: Longman.

Kjelen, H. (2014) «Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar». I: *Norsklæraren* 2/2014. Oslo: Landslaget for norskundervisning

Klafki, W. (1996) «Kategorial dannelse». I Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet (2016a) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Tilgjengeleg frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3) (lese 8. september 2018).

Kunnskapsdepartementet (2016b) *Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Tilgjengeleg frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (lese 8. september 2018).

Kunnskapsdepartementet (2018) *Kjerneelementer i fag*. Tilgjengeleg frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf> (lese 13. november, 2018)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mørch, A.J. (2003) «M.M. Bakhtin». I: *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Omsett av Audun Johannes Mørch. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nicolaysen, B. K. (2005) «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking». I Nicolaysen, B.K. & Laila Aase (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget: Oslo

Nyhus, J.Ø., Øvern, I., & Talsethagen, A. S. (2016) Literaturkritiker på villspor. I NRK Ytring, 12.12.16. Tilgjengeleg frå: <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591> (lese 08.september 2018)

Penne, S. (2006) *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Oslo: Unipub forlag

Penne, S. (2013) «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacyperspektiv». I: Skjelbreid, D. Og Veum, A. red. *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 42- 54.

Roe, Astrid. 2011. *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. (1995) *Literature as Exploration*. 5. utg. New York: The Modern Language Association of America

Rosenblatt, L (2005) «The Acid Test for Literature Teaching». I *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) «Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.» *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Tilgjengeleg frå: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf) (lese 26. oktober 2018).

Rødnes, K. A. (2014) «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» I: *Acta Didactica Norge* Vol. 8 Nr. 1 Art. 5. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Tilgjengeleg frå: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976> (lese 18. mai 2017)

Sejersted, J. M. (2016) «Kald klo om norskfaget». I: *Dag og Tid* 2. desember 2016, (s. 34)

Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017) *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skarøhamar, A.K. (2011) *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Skarstein, D. (2013) *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Humanistisk fakultet, Universitetet i Bergen.

Skjelbred, D. (2010) *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget

Skålid, J. O. (2012) «Forvirrende, men elsket». Tilgjengeleg frå: <https://forskning.no/kunst-og-litteratur-medievitenskap-psykologi/2012/04/forvirrende-men-elsket> (lese 20. mai 2018)

Smidt, J. (1989) *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Steffensen, B. (1994) *Når børn læser fiktion. Grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.

Torrell, Ö. (2002). I: Torrell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.

UNESCO, red. (2004): *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: Unesco Education Center. Tilgjengeleg frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (lese 27. november 2016)

Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.06.2013. Tilgjengeleg frå: <http://data.udir.no/kl06/nor1-05.pdf> (lese 27. november 2016)

Utdanningsdirektoratet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Tilgjengeleg frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (lese 08. september 2018)

Utdanningsdirektoratet (2018) *Læreplan i norsk*. Tilgjengeleg frå: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538> (lese 07. november 2018)

Wicklund, B. (2009) «Leselyst og leseutvikling». I: Smidt, J. (red.) *Norskdidaktikk- ei grunnbok*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Ziehe, T. (2001) «De personlige livsverdeners dominans». I *Uddannelse* 10/2001. Tilgjengeleg frå: <http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515> (lese 27. november 2016)

Ziehe, T. (2008) «Læreprocesser og ambivalencer» I: Ziehe, T. & Stubenrauch, H. *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. (s. 95-112) København: Forlaget politisk revy

Aamli, K. 2015. Demokratiske paradokser i klasserommet. <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Demokratiske-paradokser-i-klasserommet> (lese 27. november 2016)



Aase, L. 2005a. «Litterære samtalar». I Nicolaysen, Kvalsvik og Aase: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.

Aase, Laila. 2005b «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid». I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2015) «Noen diskurser i norskfaget 1970-2010». I *Norkslæreren* 1/2015. Oslo: Landslaget for norskundervisning

## Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering frå NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeskjema til informantar

Vedlegg 3: Intervjuguide

## Vedlegg 1



Heming Gujord  
Sydneplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 21.12.2017

Vår ref: 57538 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 02.12.2017 for prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <i>57538</i>                | <i>Romanlesing i ungdomsskolen</i>                              |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Heming Gujord</i>  |
| <i>Student</i>              | <i>Ingvild Birkenes</i>   |

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.Haveraaen@nsd.no](mailto:Lise.Haveraaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingvild Birkenes, [ingvild.birkenes@student.uib.no](mailto:ingvild.birkenes@student.uib.no)



### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever på 10. klassetrinn. Utvalget blir rekruttert på student sin arbeidsplass. Førstegangskontakt vil opprettes av elevenes norsklærer, ikke av studenten selv. Student vil så ta kontakt med potensielle informanter. Vi vil anbefale at elever selv kontakter student dersom de er interessert i deltakelse.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Personvernombudet vurderer at ungdommer som har fylt 15 år kan samtykke selv til å delta i dette prosjektet, så lenge de får tilpasset informasjon om prosjektet, og at det sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men det må komme frem at hele datamaterialet anonymiseres etter prosjektslutt - ikke bare at lydopptakene slettes.

Vi ber deg om å sende det reviderte informasjonsskrivet til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) Husk å oppgi prosjektnummer. Prosjektet kan deretter starte.

### DOBBELTROLLE

I meldeskjema opplyser du om at du er lærer på den aktuelle skolen. Som lærer og forsker på samme tid inntar du en dobbeltrolle, og må være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser.

1. For det første må det tydeliggjøres ovenfor elever at du inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og at det som skjer ikke er en del av undervisningen som sådan.

2. Videre bør du være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren. Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for hverken elever eller foreldre om de ikke ønsker å delta i prosjektet.

3. Et tredje forhold du bør være oppmerksom på, er bruk av kunnskap i prosjektet som du har tilegnet deg om elevene fordi du er deres lærer. Det vil være viktig å skille mellom den kunnskapen du allerede har i kraft av å være lærer og de opplysningene/dataene du innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene du konkret har innhentet som forsker du kan benytte i prosjektet, og du bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner du har fått kjennskap til fordi du er lærer.

Det er selvfølgelig mulig å forske på "egne" elever, men ut fra forskningsetiske hensyn og kravet om frivillighet i personopplysningsloven, vil dette kreve ekstra fokus og tydelighet i forhold til hvilken rolle man har til enhver

tid.

Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)

#### METODE

I meldeskjema har du krysset av for at personopplysninger skal registreres ved hjelp av observasjon. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i dokumentene som er vedlagt eller i andre deler av meldeskjemaet, og har endret disse punktene. Vi legger derfor til grunn at det ikke innhentes personopplysninger ved hjelp av observasjon, men at personopplysninger innhentes gjennom intervjuer.

Hvis det likevel blir aktuelt å samle inn personopplysninger via observasjon, kan du sende utfyllende informasjon til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no).

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til vårsemesteret 2019, jf. opplysninger i informasjonsskrivet. Vi har derfor registrert dato for prosjektlutt som 30.06.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## Vedlegg 2

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Romanlesning i ungdomsskolen”

I forbindelse med at jeg holder på å ta en erfaringsbasert mastergrad i norsk ved Universitet i Bergen, jobber jeg nå med å forberede min mastergradsavhandling.

Temaet for avhandlingen er romanlesning, og jeg ønsker å finne ut mer om hva og hvordan ungdom på 10. trinn leser, og om de selv mener de lærer noe av å lese romaner i norskundervisningen.

For å finne ut dette trenger jeg et utvalg informanter, 5-6 stk. blant elever på 10. trinn fordelt på begge kjønn. Deltakelse i studien vil innebære et intervju med varighet på mellom 20-40 minutter. Spørsmålene vil omhandle tema som dine lesevaner, hva du mener du lærer av å jobbe med skjønnlitteratur og romansjangeren, og spørsmål knyttet til din opplevelse av romanen ”Bli hvis du kan. Reis hvis du må” av Helga Flatland. Intervjuene vil bli tatt opp og senere transkribert.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptak vil bli lagret på min private Mac som er passordbeskyttet. Personopplysninger vil bli aidentifiserte under transkriberingen. Det kan være aktuelt at aidentifiserbart materiale vil bli delt med min veileder Heming Gujord ved Universitet i Bergen under arbeidet med avhandlingen. I den ferdige oppgaven vil opplysninger være anonymisert. Klassestrinn og kjønn på informantene vil fremgå i oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes våsemesteret 2019. Etter prosjektslutt vil alle lydopptak bli slettet, og alle opplysninger som er indirekte identifiserbare i datamaterialet, som navn på skole og klasse, vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, kan du signere på samtykkeerklæringen og returnere til meg. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 95768958, eller på e- post: [ingvild.birkenes@student.uib.no](mailto:ingvild.birkenes@student.uib.no) . Du kan også kontakte min veileder Heming Gujord, ved Institutt for Litterære og Estetiske studier på e- post [Heming.Gujord@uib.no](mailto:Heming.Gujord@uib.no), eventuelt på telefon 55582439.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Ingvild Birkenes

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3

# Intervjuguide

### Lesebakgrunn

Kva var ditt forhold til lesing av skjønnlitteratur i oppveksten? Las foreldre for deg?  
Oppsøkte du bøker sjølv? Kva bøker las du?

Kva les du på fritida?

Kva er dine erfaringar med lesing skjønnlitteratur no? Likar du å lesa romanar? Kvifor/ kvifor ikkje?

Kan du nemne eksempel på bøker du har lese i det siste?

### **Om arbeid med romanen Bli hvis du kan. Reis hvis du må.**

Kva vil du seia denne teksten handlar om?

Kven er hovudpersonen i teksten? Korleis opplever du han/ henne? Kjenner du deg igjen i nokre av personane? Kvifor handlar dei som dei gjer?

Kan du seia noko om korleis denne romanen er bygd opp (komposisjon)? Har dette noko å seia for di forståing for karakterane?

Har det å lesa denne teksten gitt deg noko?

Eventuelt kva har du lært?

Korleis vil du vurdera denne romanen? Er det ein god tekst? Kvifor/ kvifor ikkje?

Har du lært noko om romanen som sjanger ved å lesa denne teksten? Får du noko ut av å lesa heile romanar på skulen?

Korleis har du likt å jobba med denne teksten? Kva likte du/ likte ikkje? Er det spesielle arbeidsmetodar som fungerte godt?

### **Om haldningar**

Ofte les ein i skulen kortare tekstar (noveller) eller utdrag frå romanar når ein arbeider med skjønnlitteratur. Er det noko forskjell på å lesa kortare tekstar/ utdrag og heile verk?

Kva synest du om at lærarane bestemmer kva bøker de skal lesa?

Korleis opplever du det at heile klassen les same bok?

Korleis opplevde du stemninga i klassen under lesinga av romanen? Var det høg motivasjon?

Trur du du kjem til å lesa fleire romanar som vaksen? Kvifor/ kvifor ikkje?