

MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

M5GLU17

Mai 2022

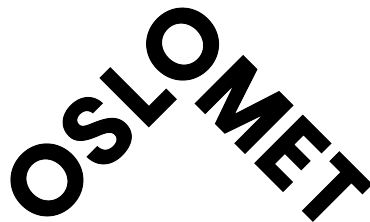
”Det er kanskje litt lagt på for at det skal bli spennende”

-En kvalitativ undersøkelse av elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet

Type: Vitenskapelig

30 sp oppgave

Mille Tidemann Jensen

The logo for OsloMet University, featuring the word "OSLOMET" in a bold, black, sans-serif font. The letters are arranged in a slightly curved, upward-sloping path from left to right.

OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Oversikt over innhold

Forord	3
Sammendrag på norsk	4
Sammendrag på engelsk (abstract)	5
1 Innledning	7
1.1 Begrepsavklaring	8
1.2 Aktualisering og hypotese.....	8
1.3 Problemformulering	11
1.4 Avhandlingens struktur	11
2 Teori	12
2.1 Mellomtrinnsleseren – teori og empiri.....	12
2.1.1 Appleyard om leserutvikling.....	12
2.1.2 Tidligere forskning.....	13
2.2 Diskursbegrepet	15
2.3 Literacy	17
2.4 Norskfagets hermeneutiske diskurs	19
2.5 Fiktive lesemåter	20
2.6 Litterær samtale som undervisningsmetode.....	21
2.7 Perspektiver på meningsskapning	22
2.7.1 To tenkemåter	22
2.7.2 Folketeorier	23
3 Metode	25
3.1 Metodisk tilnærming	25
3.2 Datainnsamling	25
3.2.1 Lydopptak og observasjon	25
3.2.2 Utvalg.....	26
3.2.3 Den fiktive teksten	26
3.2.4 Iscenesettelse av litterær samtale	27
3.2.5 Gjennomføring av litterær samtale	29
3.3 Databearbeiding	30
3.3.1 Transkripsjon	30
3.3.2 Analyse	30
3.4 Forskningsetiske hensyn	31
3.5 Kvalitetsvurdering.....	31
3.5.1 Gyldighet.....	32
3.5.2 Pålitelighet	32
3.5.3 Generaliserbarhet	33
3.5.4 Transparens	34
4 Funn	35
4.1 Strukturelle trekk ved samtalen	35
4.1.1 Lærerstyring.....	35
4.1.2 Enighet og tilslutning.....	36
4.1.3 Ulik respons på spørsmålstyper	37
4.2 Innenfor fiksjonsdiskursen.....	37
4.2.1 Kontekstinterne tolkninger.....	38

4.2.2	Supplerende folketeoretiske tolkninger	42
4.2.3	Generalisering	44
4.2.4	Bevissthet om forfatterens prosjekt	45
4.3	Mellom diskurser	49
4.3.1	En psykologisk diskurs	49
4.3.2	En historisk diskurs.....	50
	Avsluttende kommentar til funn	51
5	Diskusjon	52
5.1	Den litterære samtalen som sosial praksis	53
5.1.1	Strukturell pausing av spontane reaksjoner	53
5.1.2	Kontroll av diskursnivå.....	54
5.1.3	Den gode viljen	55
5.2	Tekstens didaktiske muligheter.....	56
5.2.1	To deler, tre helheter?	56
5.2.2	En melodramatisk fortelling med et metaforisk lag.....	56
5.2.3	Folketeorier som didaktisk mulighet	57
5.3	Trening av fiksjonsforståelse på mellomtrinnet.....	57
5.3.1	Å utvikle tolkende barnelesere gjennom litterær samtale.....	58
5.3.2	Noen refleksjoner rundt den aktive læreren i elevorienteringens tid.....	59
5.4	Studiens begrensninger og forslag til videre forskning	61
5.5	Oppsummering av didaktiske implikasjoner	62
6	Avslutning.....	63
	Litteraturliste	64
	Vedlegg.....	68
	Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	69
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte.....	71
	Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel	74
	Vedlegg 4: Forberedte spørsmål til samtalen.....	75

Antall ord (inkl. forord, sammendrag, abstract og innholdsliste): 20 962

Forord

Endelig er dagen kommet for å levering av masteroppgaven. Den dagen som for fem år siden lå så langt frem at jeg ikke engang kunne forestille meg den. Da jeg begynte på lærerutdanningen, var jeg atten år og helt fremmed for studenttilværelsen. Jeg hadde visst siden niende at det var lærer jeg ville bli. Fem år senere er jeg mer inspirert enn jeg kunne sett for meg og klar for å ta fatt på arbeidet som lærer. Masteroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et felt jeg har stor interesse for, men det har samtidig vært en krevende prosess. Det er derfor både vemodig og forløsende å sette punktum i skriveprosessen.

Jeg vil rette en enorm takk til min veileder, Dag Skarstein. Fra første stund ble jeg fascinert av den verdenen du presenterte, og mitt engasjement for norskfaget hadde ikke vært det samme uten dine forelesninger. Inderlig takk for alt du har lært meg, og for din tilstedeværelse i prosjektet mitt. Dine konkrete, lærerike og raske tilbakemeldinger har vært en enorm støtte.

En stor takk rettes også til læreren og elevene som deltok i prosjektet. Ikke minst vil jeg takke elevenes foresatte. Det er rørende å tenke på at dere alle bidro til at mine ønsker for avhandlingen lot seg realisere. Videre vil jeg takke familie og venner som har bidratt med stor støtte. En spesiell takk til samboeren min, Kristian Høvde, som har sittet ved siden av meg gjennom hele berg- og dalbanen. Takk til mamma, pappa og Jonas for oppmuntring fra start til slutt, og til øvrig familie og venner som har fulgt opp underveis. En ydmyk takk rettes også dere av venner/familie som har bidratt med lesing og innspill.

Til sist en stor takk til mine medstudenter for en fantastisk studietid. Jeg er stolt av at vi sammen kan se tilbake på fem år med kollokvier, arbeidskrav og eksamener, som ”prøvekaniner” i den femårige grunnskolelærerutdanningen. Vi klarte det!

Mille Tidemann Jensen

Oslo, mai 2022

Sammendrag på norsk

Denne masteravhandlingen har forankring i sosiokulturelle perspektiver på læring. Formålet er å undersøke en hypotese om at elevers fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler på mellomtrinnet. Dette forutsetter en forståelse av litterær samtale som en sosial praksis der læreren aktivt kan støtte elevenes tilegnelse av fiksjonsforståelse, som jeg argumenterer for at skapes diskursivt.

Bakgrunnen for avhandlingen er en sammensatt problematikk der økende sosiale forskjeller i skolen knyttes til skjønnlitteraturens tapte plass i norskfaget. Jeg støtter meg på Sylvi Penne (2013) sitt literacy-perspektiv på fiksjonslesing i skolen. Hun anser fiksjonsforståelse som en literacy-kompetanse fordi den støtter en generell forforståelse for tekstlesing, som gir elever fordeler i skolesammenheng. Videre blir James P. Gee (2008b) sitt diskursbegrep avgjørende for forståelsen av skolens fag som diskursive fellesskap. Han argumenterer for at tilegnelsen av faglige diskurser bør starte allerede etter fjerde årstrinn. Dessuten taler han for en aktiv lærer som støtter denne tilegnelsen. Denne argumentasjonen ligger til grunn for min undersøkelse av hvorvidt dette lar seg gjøre i litterære samtaler på mellomtrinnet.

For å nærme meg problemstillingen gjennomførte jeg en kvalitativ samtaleanalyse. Jeg tok lydopptak av en lærerstyrt litterær samtale der seksten syvendeklassinger utforsket en del av boka *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349* av Torill Hauger. Materialet ble analysert induktivt, og funnene presenteres i hovedkategorier som forteller noe om hvilke diskurser elevene anvender i sine tolkninger av teksten.

Studiens hovedfunn er at elevene tolker innenfor en felles fiksjonsdiskurs der teksten leses som fiksjon. Det kommer til syne gjennom kontekstbaserte tolkninger, utfylling av tomme plasser med folketeorier, generalisering av teksttemaet og en bevissthet om forfatterens prosjekt. Funnene knyttes til lærerens aktive tilnærming, og jeg antyder at trening av elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler forutsetter en mer aktiv lærer enn læreplanens passive lærerrolle. Studien bekrefter hypotesen, og jeg argumenterer derfor for at felles fiksjonslesing bør styrkes som en del av leseopplæringen på dette alderstrinnet.

Sammendrag på engelsk (abstract)

Title: "Maybe a bit has been added to make it exciting" – A qualitative study of students' understanding of fiction in literary gatherings at the intermediate grades (5th – 7th grade)

This thesis is based on sociocultural perspectives on learning. The purpose is to investigate a hypothesis that students' understanding of fiction can be trained through literary gatherings at the intermediate grades (5th-7th grade). This presupposes a conception of the literary gathering as a social practise where the teacher actively supports the students in developing their understanding of fiction, which I argue is developed through discourse practices. My research question is: *What characterizes students' understanding of fiction in literary gatherings at the intermediate grades?*

The reason for my thesis relates to a complex problem where the increasing social differences between students are seen in relation to literature losing its place in the Norwegian L1 subject. I rely on a literacy perspective on fictional reading in school, presented by Sylvi Penne (2013). She considers the understanding of fiction a literacy skill, as it supports a general preconception for reading, which benefits students in a school context. Furthermore, James P. Gee's (2008b) concept of discourse is important for the understanding of school subjects as discursive communities. He argues that the acquisition of subject discourses should start already in the primary grades. This argumentation forms the base for my research of whether this is possible through literary gatherings at the intermediate grades.

To approach the matter in question I conducted a qualitative conversation analysis in a Norwegian classroom. I recorded a teacher-led literary gathering of sixteen 7th graders exploring a part of the book *Det kom et skip til Bjørgvin I 1349* by Torill Hauger. The data was analysed inductively, and the results are presented in different main categories, sorted by the type of discourse the students apply in their interpretation of the text.

The main finding of the study is that the students interpret within a common fiction discourse, where the text is read as fiction. This emerges through contextual interpretations, filling out blanks with folk theories, metaphoric generalizations and an awareness of the authors' intentions. This is seen in connection with the teachers' active approach, and I suggest that the training of students' understanding of fiction in literary gatherings presupposes a teacher more

active than the curriculum suggests. The study confirms the hypothesis, and I therefore argue that joint reading of fiction should be strengthened as a part of the reading instruction at the intermediate grades.

1 Innledning

Bakgrunnen for denne avhandlingen er en problematikk som i en årrekke har vært adressert i norskdidaktikken. Skjønnlitteraturen har ikke lenger en selvsagt plass i norskfaget (Krogh et al., 2012; Penne, 2013). Dette kan ses i sammenheng med to utviklingstendenser i samfunn og skole. For det første har en kulturell orientering mot individet ført med seg en elevorientert pedagogikk som vektlegger individuelle valg og elevaktivitet. Vi kan derfor ikke lenger anta at litteraturen representerer felles kulturelle verdier, og at elevene har en sterk tiltrekning mot det litterære feltet, ifølge Robert Scholes (1998). Med kravet om elevaktivitet har læreren også fått en mer passiv rolle enn før, der han tilrettelegger for nærhet og gjenkjennelse fremfor møter med det fremmede (Twenge, 2006; Ziehe, 2004). I litteraturfaget ser vi dette i form av en leserorientert litteraturredidaktikk der interessen retter seg mot elevenes reaksjoner på teksten (Rødnes, 2014). For det andre lever vi i et samfunn som er mer tekstlig mediert enn noensinne (Scholes, 1998, s. 84). Med LK06 kom et ferdighetsfokus i tråd med internasjonale målbarhetskrav, der lesing anses som en generell ferdighet på tvers av fag (Nergård & Penne, 2016). I møtet mellom disse tendensene utspiller det seg en overordnet skoleproblematikk: Forskjellene i norsk skole øker på tross av demokratiske intensjoner med den rådende pedagogikken (Bakken & Elstad, 2012; Penne & Skarstein, 2015).

I litteraturredidaktikken ses de økende forskjellene i sammenheng med skjønnlitteraturens tapte plass i skolen (Penne, 2010, 2013; Skarstein, 2013, 2022). Elever leser lite på fritiden (Jensen et al., 2018), og når det først leses litteratur i klasserommet, er det ofte i form av utdrag (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2012). Mange elever fullfører derfor grunnskolen uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok (Krogh et al., 2012). Dette har man riktignok forsøkt å endre ved å vektlegge betydningen av å lese hele verk i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Så vil du kanskje spørre: Hvorfor er det et problem i seg selv at elever ikke leser skjønnlitteratur? For å få tilgang til de fiktive tekstene kreves en spesiell forforståelse som viser seg å være særlig verdifull i skolesammenheng (Penne, 2007, 2010, 2013; Skarstein, 2013, 2022). Denne vil her kalles *fiksjonsforståelse*. Det fins videre en kausalitet mellom sosioøkonomiske forhold og hvorvidt elever utvikler denne forforståelsen før de begynner på skolen (Heath, 1982; Penne, 2007). I den elevorienterte skolen undervises det samtidig i for liten grad i lese måter som fremmer fiksjonsforståelse, og lite litteraturvante elever kan derfor risikere å bli overlatt til seg selv, mens de frie metodene antakelig fungerer for de litteraturvante (Penne, 2013, s. 43). Dermed reproduseres sosiale forskjeller.

Den aktuelle problematikken er oppsummert i artikkelen *Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv* av norskdidaktiker Sylvi Penne (2013). Hun viser til to svenske doktoravhandlinger (Olin-Scheller, 2006 og Årheim, 2007) som fant at lite litteraturvante elever ikke skiller tydelig mellom fakta og fiksjon. Dette har vært omtalt som et literacy-problem (Penne, 2013; Skarstein, 2022). Det gjør nemlig at de forventer at fiksjonstekstene skal stemme med deres egen virkelighet. Derimot vil den som leser fiksjon med fiksjonsforståelse, være bevisst at den fiktive konteksten er adskilt fra egen kontekst. Det innebærer lesing med *kontekstuell metabevissthet* (Penne, 2013, s. 44). I et literacy-perspektiv vil en slik bevissthet om kontekst tjene all form for lesing og behandling av tekst (Penne, 2010, 2013; Skarstein, 2013, 2022). For de lite litteraturvante elevene blir skolen den eneste arenaen for utvikling av fiksjonsforståelse. Når fiksjonsforståelse i for liten grad trenes i den elevorienterte skolen, blir kontekstbevissthet den viktigste markøren mellom elever i skolen (Penne & Skarstein, 2015). Penne (2013) påstår derfor at skjønnlitteraturen i skolen kan begrunnes i et literacy-perspektiv, og denne avhandlingen bygger på en slik begrunnelse.

1.1 Begrepsavklaring

Den delen av norskfaget som dreier seg om skjønnlitteratur, vil heretter omtales som *litteraturfaget*. Skolens fag kan betegnes som diskursive fellesskap (Gee, 2008b), og jeg ser det derfor formålstjenlig å snakke om litteraturfaget som eget fag her. Det vil naturligvis ses i sammenheng med norskfaget som overordnet. I norskfaget skal elevene inkluderes i en hermeneutisk tolkningsdiskurs. For litteraturfaget vil jeg operere med begrepet *fiksjonsdiskurs*, for å understreke at de fiktive tekstene krever en egen tilnærming. Innenfor fiksjonsdiskursen behandles fiktive tekster som fiksjon, og *fiksjonsforståelse* blir et sentralt begrep her. Det knyttes til litteraturfagets særegne potensial for literacy-trening, som jeg vil redegjøre for i teorikapittelet.

1.2 Aktualisering og hypotese

Teoretisk har avhandlingen forankring i sosiokulturell læringsteori, der språk og samhandling er sentrale nøkler til læring (Gee, 2008b; Vygotskij, 2001). Diskursteoretiker og skoleforsker James P. Gee (2008b, s. 169) setter opp en distinksjon mellom tilegnelse og læring, der skolens fag først og fremst *tilegnes* i sosiale praksiser. Dette mener han forutsetter en aktiv lærer som tilrettelegger for slik tilegnelse. Laila Aase (2005) holder frem den litterære samtalen som en sosial praksis, og jeg baserer meg derfor på at den egner seg til trening av

elevers fiksjonsforståelse gjennom inkludering i en fiksjonsdiskurs. I det følgende vil jeg aktualisere avhandlingens problemfelt og slik lede frem til en hypotese for avhandlingen.

Innenfor denne avhandlingens teoretiske rammeverk innebærer læring (tilegnelse) av et skolefag å gradvis innlemmes i fagets diskurser (Gee, 2008b; Nergård & Penne, 2016; Skarstein, 2022). Med det kan vi stille spørsmål ved når inkluderingen i fagenes diskurser skal starte. Shanahan og Shanahan (2012) skriver at fokuset på generelle ferdigheter blir problematisk der fagenes diskursive særegenheter tilspisses. De foreslår derfor et skille mellom fagovergripende og fagspesifikk literacy, der sistnevnte må prege opplæringen på ungdomstrinnet. Gee (2008a) argumenterer derimot for at fagdiskursiv trening bør skje før ungdomsskolen. Han viser til ”the fourth-grade slump”, som innebærer at det etter fjerde trinn oppstår store forskjeller i elevers forståelse og anvendelse av fagspesifikke tekster og tenkemåter. Omkring fjerde årstrinn etableres fagene som unike diskursive fellesskap, og allerede her bør elevene trenes i faglig tenking, mener Gee.

Forskjellene som oppstår rundt det kritiske stadiet i overgangen til mellomtrinnet, finner vi igjen blant elever på høyere trinn. Studier fra klasserom på ungdomstrinn og videregående skole viser store forskjeller i elevers fiksjonsforståelse og holdning til skjønnlitteratur (Penne, 2006; Skarstein, 2013). Disse forskjellene forklares diskursivt og blir bestemmende for elevenes øvrige skolemestring. Litteraturvante elever, som har tilegnet seg fiksjonsforståelse, har tilgang på et såkalt metaspråk om tekstene. De leser med kontekstbevissthet og er villige til å forholde seg til fiktive kontekster. Penne (2007, 2010) omtaler det som ”den gode viljen” til å lese skjønnlitteratur, og hun påpeker at denne mangler hos lite litteraturvante elever på ungdomstrinnet. Litteraturredaktiker Dag Skarstein (2013) fant lignende tendens hos elever i videregående skole.

Dagens praksis på mellomtrinnet forteller oss at elevene i for liten grad deltar i sosiale praksiser der litteratur diskuteres. I tråd med den elevorienterte pedagogikken foregår det nemlig mest individuell lesing på dette trinnet (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Lærere forklarer det med et ønske om å ikke blande seg inn i lesingen, i frykt for å ødelegge leseopplevelsen, ifølge Ottesen og Tysvær. Når det derimot først foregår felles arbeid med litteratur, har det ofte forankring i elevenes erfaringer, tanker og assosiasjoner (Kåreland, 2009, referert i Rosenbaum et al. 2021, s. 33). Mine seneste erfaringer fra klasserommet tyder på det samme. I LK20 står det i kompetansemålene for norsk etter 4. trinn at eleven skal

kunne "(...) samtale om hva tekstene betyr for eleven" og "velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser (...)". Vi ser, i tråd med den leserorienterte litteraturredidaktikken, at valg og preferanser vektlegges fra elevene begynner på skolen, og at dette altså videreføres på mellomtrinnet. En motpol til dette finner vi i norskfagets kjerneelement "Tekst i kontekst", som impliserer at kontekstbevissthet i møte med tekst skal arbeides med på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi vet likevel lite om hvordan dette lar seg gjøre i praksis.

I LK20 finner vi en eksplisitt oppfordring til litterære samtaler på mellomtrinnet. Etter 7. trinn skal eleven kunne "lese (...) skjønnlitteratur (...) og samtale om formål, form og innhold" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skarstein (2013, s. 48) skriver om LK06 at læreren er "fraværende" fordi han kun kommer indirekte til syne gjennom kompetansemål, og det samme ser vi i utdraget over. Penne (2003, s. 17) mener det er viktig å bruke litterære samtaler i forbindelse med lesing på mellomtrinnet, med begrunnelse om at elevene er opptatt av handling og trenger å veiledes i lesingen. Det forutsetter en aktiv lærer. Også Gourvenec et al. (2014, s. 43) argumenterer for at den litterære samtalen egner seg til utøvelse av faglighet på lavere trinn i grunnskolen. Først og fremst er det hos dem snakk om ungdomstrinnet, men de nevner også en mulig "arbeidsdeling mellom trinnene", som kan gi felles retning til litteraturundervisningen. Siden vi vet at noen elever har utviklet en fiksjonsforståelse før de begynner på skolen, kan vi anta at litteraturlæreren kan tilrettelegge for slik utvikling også på skolen. Den litterære samtalen må egne seg godt fordi den er en sosial praksis der fiksjonsdiskursen kan trenes.

Med det overnevnte ser jeg gode grunner til å undersøke en hypotese om at elevers fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler på mellomtrinnet. Om hypotesen stemmer, vil det kunne peke mot Gourvenec og kollegaenes (2014) argumentasjon for en tydeligere arbeidsdeling i litteraturundervisningen, der felles fiksjonslesing bør styrkes som del av norskfagets leseopplæring på mellomtrinnet. Dette vil i så fall kunne være et tiltak som svarer på det de nevnte teoretikerne peker på som demokratiske problemer ved norsk skole.

1.3 Problemformulering

Med hypotesen om at elevers fiksjonsforståelsen kan trenes i litterære samtaler på mellomtrinnet, har jeg formulert følgende problemstilling for avhandlingen:

Hva kjennetegner elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet?

Det sosiokulturelle perspektivet forutsetter at elevenes fiksjonsforståelse kan undersøkes gjennom deres språklige ytringer. Problemstillingen fordrer dessuten at graden av fiksjonsforståelse elevene bringer inn i samtalen, kommer til syne, samtidig som den stimuleres og utvikles gjennom den sosiale praksisen litterær samtale.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen er strukturert i seks kapitler som hvert representerer deler av forskningsprosessen. De videre kapitlene innledes med en kort introduksjon. I avhandlingens andre kapittel redegjør jeg for tidligere forskning og relevante teoretiske perspektiver. Her utdypes egenverdien de fiktive tekstene har i forbindelse med trening av literacy. Det tredje kapitlet gir innblikk i min metodiske tilnærming på veien fra problemstilling til funn. I det fjerde kapitlet presenterer jeg funnene mine, før jeg i det femte kapitlet diskuterer disse med henblikk på de teoretiske perspektivene. Her peker jeg også på didaktiske implikasjoner. Kapittel seks er et avsluttende og konkluderende kapittel.

2 Teori

I dette kapittelet legger jeg frem det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Kapittelet har en intern todeling, der den første delen (2.1) er en utforsking av teori og empiri som tematiserer fiksjonslesing hos elever i mellomtrinnsalder. Her redegjør jeg for Appleyards (1991) teori om leserutvikling og legger frem en gjennomgang av tidligere forskning. I den andre delen går jeg inn på teoretiske perspektiver knyttet til skjønnlitteratur i skolen (2.2-2.7).

2.1 Mellomtrinnsleseren – teori og empiri

Her kommer jeg inn på teori og empiri som sier noe om hvordan vi kan tenke om elevers fiksjonsforståelse på mellomtrinnet. Først redegjør jeg for utvalgte deler av Joseph A. Appleyards (1991) teori om leserutvikling, og deretter foretar jeg en gjennomgang av studier som tematiserer fiksjonslesing på mellomtrinnet.

2.1.1 Appleyard om leserutvikling

Appleyards (1991) teori om leserutvikling kan fortelle oss noe om hvordan elever på mellomtrinnet bør forholde seg til fiktive tekster. Teorien bygger på en påstand om at den som leser, vil følge et ganske forutsigbart mønster i sin utvikling som leser fra barn til voksen. Her må elever på mellomtrinnet i utgangspunktet plasseres inn under kategorien ”barneleseren”, som retter seg mot alderen seks til tolv år. Fordi elevene fyller tolv eller tretten i syvende, tangerer noen kanskje ”ungdomsleseren”, som spenner over alderstrinnet tretten til atten. Jeg vil kort gjøre rede for begge stadiene for å ivareta variasjonene som naturligvis vil foreligge innad i en elevgruppe.

Barneleseren lever seg inn i rollen som helt (Appleyard, 1991, s. 57-93). I de fiktive fortellingene er han mest opptatt av den ytre handlingen, og spenning er et viktig kriterium for hans engasjement. Det som tilfredsstillende leseren i denne aldersgruppen, er muligheten til identifikasjon med den handlende heltearketypen. Han søker opplevelse av handlekraft i narrative forløp der det gode seirer mot det onde. Karakterene i bøker for denne aldersgruppen er derfor tydelig antitetiske og såkalt ”flate karakterer” uten et synlig indre liv. I løpet av dette stadiet utvikler leseren evnen til å håndtere fortellingen som en helhet. Han får tidlig grep om den narrative strukturen (hjem-borte-hjem) og kan gjengi handling. Appleyard påpeker at barnet i denne perioden blir mer bevisst på distinksjonen fiksjon/ikke-fiksjon.

Ungdomsleseren er en tenker, ifølge Appleyard (1991, s. 94-120). Han er mer opptatt av de fiktive karakterene enn den ytre handlingen, i motsetning til barneleseren. Motivasjonen bak karakterenes handlinger blir derfor mer interessant i løpet av dette stadiet. Identifikasjon er fortsatt et viktig kriterium, men det legges vekt på at karakterene må oppleves som "realistiske". Karakterene i ungdomsfortellingene er derfor ofte mer dynamiske, og deres tanker og følelser blir grunnlag for refleksjon hos ungdomsleseren. Appleyard peker videre på at leseren her når et nytt abstraksjonsnivå i sin forståelse av fiksjon. Han blir bevisst tekstenes forfatter og opptatt av "the meaning of the story" (s. 111), og han kan derfor gi egne tolkninger av teksten som helhet (hva forsøker teksten å fortelle oss?).

Det er viktig å påpeke at fremstillingen til Appleyard er skjematisk, og at overgangen mellom leserrollene må tenkes som gradvis. En viktig forutsetning for å følge den gradvise utviklingen er dessuten kontinuerlig lesing. Med utgangspunkt i Appleyard kan jeg anta at elever på mellomtrinnet vil lese i tråd med beskrivelsen av barneleseren, og de vil i så fall kunne skille mellom fiksjon og ikke-fiksjon, men være mer opptatt av handling enn å finne en mer allmenn mening i teksten. Slik jeg leser det, vil barneleseren ha en viss idé om at karakterene handler innenfor en annen kontekst enn hans egen, der de litterære tekstenes intensjon også vil inngå i ungdomsleserens fiksjonsforståelse.

2.1.2 Tidligere forskning

Denne litteraturgjennomgangen gir en oversikt over studier som tematiserer fiksjonslesing og litterære samtaler på mellomtrinnet. Søkeprosessen i forkant tyder på at det er lite forskning fra norske klasserom som sier noe om dette. Penne (2006, s. 136) refererer til en egen studie fra 2003, der hun fant at elever på mellomtrinnet leste i tråd med Appleyards beskrivelse av barneleseren. Senere fant hun at elever i løpet av ungdomsskolen utviklet seg mot å bli ungdomslesere, men at de så sent som i niende klasse leste som barneleseren. Det var i overgangen fra niende til tiende at elevene begynte å lete etter tekstens mer allmenne mening. At det tilsynelatende fins lite forskning utover Penne sin studie, kan kanskje forklares med Appleyards teori om at leseren først begynner å tolke i ungdomsalderen. Søkene mine har dog resultert i noen funn fra land utenfor Norge, og jeg vil i det følgende redegjøre for en rekke studier som forteller noe om fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet.

En amerikansk studie fra 1995 (Raphael et al., 1998) indikerte at "fifth grade students" (tilsvarende 5.-klassinger i Norge) i elevstyrte "book clubs" hadde utfordringer med å forstå motivasjonen bak handlingene til fiktive karakterer. Forfatterne opererer med et sosiokulturelt læringssyn, og studien ble gjennomført i et urbant klasserom med stor variasjon i både prestasjoner og sosioøkonomisk status (SØS). Elevene jobbet med historisk fiksjon i grupper, og det ble tatt lydopptak av samtale der. Artikkelen fokuserer på en av gruppene, og utdrag fra samtale viser flest eksempler der elevene responderer ut fra eget perspektiv når de skal vurdere de valgte karakterene. De forsøker å forstå valgene, men med utgangspunkt i egen kontekst.

En annen amerikansk studie (Lewis, 1995) viste at "literature discussions" er en arena der det foregår forhandling av sosial makt. Klasseromskulturen forstås i denne studien som utformet gjennom diskurser. Artikkelen gir innblikk i en elevstyrt gruppesamtale med åtte elever fra "5th and 6th grade". Elevene varierte i prestasjoner og SØS, og læreren oppfordret dem på forhånd til å distansere seg fra teksten. Flere interessante aspekter trekkes frem; (1) Jason (5th, lav SØS) var redd for å bli ledd av når han snakket. Han ville helst jobbe med jevnaldrende gutter som fokuserte på plot. I samtale med "high-achievers" ble han stille. (2) Nikki (5th, høy SØS) ble vurdert som en god leser. I samtalen reagerte hun på et av Jasons innspill. Han sier at "it was sad that she died so close to her wedding". For Nikki er ikke bryllyp "that big of a deal". Her leser hun med eget perspektiv, men senere leser hun med kontekstbevissthet; "That's just our point of view". (3) Elevstyringen tillot elevenes roller å påvirke deres engasjement. De som kontrollerte samtale, hadde høy sosial status, og muligheten for diskursiv trening ble størst for dem.

de Aguilera (2019) rapporterer om en studie fra 2017 der elever fra 6. trinn i spanske klasserom (tilsvarende norsk 6. trinn) ble observert i lærerstyrte "dialogic literary gatherings". Forskningen bygger på ideen om at litterær samtale kan bidra til utvikling av akademisk språk og literacy. Elevenes skole lå i et flerkulturelt område kjennetegnet ved lav sosioøkonomisk status, og den tydelige sammenhengen mellom SØS og lave akademiske prestasjoner var utgangspunkt for studien. Den aktuelle skolen begynte med litterære samtaler omkring århundreskiftet og så etter dette en enorm økning i elevenes leseforståelse. Elevene som deltok i prosjektet, var altså trente lesere. Samtaler ble tatt opp og analysert, og mest relevant i denne sammenheng er at samtale motiverte elevene til å situere tekst i en annen kontekst enn deres egen, men at de likevel ofte uttrykte uenighet med karakterene i tekstene.

Rosenbaum et al. (2021) gjennomførte en learning study på ”mellanstadiet” i Sverige (tilsvarende mellomtrinnet). Målet var å finne ut hvordan undervisningen kan trene elevenes evne til å identifisere karaktertrekk hos fiktive hovedpersoner. Elevene var vant med å lese skjønnlitteratur. Seks økter ble gjennomført i flere klasser, og to lærere delte øktene mellom seg. Funnene viser at lærerne ga ulik instruksjon og tilrettelagt for ulikt tekstfokus. Den ene læreren hadde fokus på utenomtekstlige erfaringer og oppfordret til identifikasjon. Elevene skulle late som de var hovedpersonen i teksten. Dette førte til at de verken snakket om tekstens hovedkarakter eller selve teksten. Den andre læreren var derimot opptatt av å forklare at utgangspunktet for arbeidet var ”berättelsen” (teksten). Elevene fikk i oppgave å bruke teksten til å finne egenskaper ved hovedkarakteren, og læreren etterspurte tekstbaserte begrunnelser etterpå.

Artiklene har, som min avhandling, forankring i sosiokulturelle perspektiver på læring. Blant elevene i de presenterte studiene, leser de fleste med utgangspunkt i egen kontekst. Vi ser dog eksempler der læreren har lyktes i å invitere elevene til tekstbasert tolking, og lærerens tilrettelegging blir slik en viktig faktor. I tillegg ser det ut til at sosioøkonomisk status, leseerfaring og sosial rolle i klassen også spiller inn. For å oppsummere kan vi si at studiene tyder på et potensial for trening av fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet, men samtidig at samtalen er en sårbar praksis der individuelle elevforutsetninger kan være avgjørende for læringspotensialet.

2.2 Diskursbegrepet

Elevenes fiksjonsforståelse skal undersøkes gjennom deres ytringer i en språklig praksis. Sosiokulturelle perspektiver på læring kommer med et språkbegrep som ivaretar både det kognitive og det sosiale/kulturelle. Språket knyttes nemlig til det kognitive gjennom begrepet *mediering*. Begrepet stammer fra Vygotskij (1978, s. 40) og refererer til en kognitiv prosess der språket fungerer som redskap for tolkning og organisering av erfaringer. Vår oppfatning av det vi ser og opplever, bestemmes av det språket vi har tilgang på. Grensene for det vi kan forstå, er derfor også språklig fundert.

Diskursteorien til James P. Gee (2008b) blir gjennomgående referert til i avhandlingen. Den ivaretar forståelsen av språket som grunnleggende sosialt, for ifølge Gee er våre ytringer nemlig alltid diskursivt ladet. Diskurser er mønstre for språkbruk, som vi tilegner oss i sosiale

fellesskap. Vi kombinerer gjerne disse med ikke-språklige faktorer som tenkemåter, handlemåter, holdninger, gester og klær. Gee skiller mellom *diskurs* (med liten d) og *Diskurs* (med stor D), der Diskurs inkluderer ikke-språklige faktorer. Diskurser utgjør rammer eller koder for meningsskaping og er utgangspunkt for identifikasjon i sosiale grupper. De forteller oss hva som er sosialt akseptert. Ved å handle, tenke og snakke på sosialt aksepterte måter, prøver vi å gjøre det synlig for andre hvem vi er. Vi inntar en *sosial identitet* for å bli gjenkjent som del av fellesskapet. Heretter vil jeg primært bruke *diskurs* (liten d).

Den første rammen for meningsskaping vi møter, er den såkalte *primærdiskursen*. Vi innlemmes i denne gjennom primærsosialiseringen, og den forteller oss hvordan vi skal være ”everyday people” (Gee, 2008b, s. 156). Primærdiskursen utstyres oss med et språk for å forstå omverden, der verdier, holdninger og handlemåter er del av det.

Primary Discourses constitute our first social identity, and something of a base within which we acquire or resist later Discourses. They form our initial taken-for-granted understandings of who we are and who people ”like us” are, as well as what sorts of things we (”people like us”) do, value, and believe when we are not in public. (Gee, 2008b, s.168)

Alle ”later Discourses” er *sekundærdiskurser*. De assosieres ofte med større institusjonelle fellesskap, og vi møter disse over alt i den offentlige sfære, for eksempel på skolen.

I skolesammenheng brukes distinksjonen primær- og sekundærdiskurs til å forklare forskjellene mellom elever (Gee, 2008b; Heath, 1982; Penne, 2006, 2007; Skarstein, 2013). Noen foreldre integrerer aspekter ved sekundærdiskurser de verdsetter, i primærdiskursen de innlemmer sine barn i. På den måten utstyres barna med bestemte motivasjoner eller holdninger (Gee, 2008b, s. 158). Noen elever vil derfor ha en primærdiskurs som innebærer motivasjoner for skole, og det gir dem en stor fordel i skolesammenheng. ”Den gode viljen” til å engasjere seg i litteraturarbeid på skolen er en slik motivasjon (Penne, 2007).

Gee (2008b) anser skolens fag som ulike diskursive fellesskap. Han skiller videre mellom *tilegnelse* og *læring*. Tilegnelse skjer ved deltakelse i sosiale praksiser, og læring innebærer eksplisitt instruksjon. Det vesentlige skillet er bevisstheten, hvor tilegnelse av diskurser skjer uten at vi er bevisst det, mens læring forutsetter et metaspråk om diskursene. Poenget til Gee er at erfaring med ulike sekundærdiskurser vil skape en bevissthet om diskursive forskjeller.

Noen elever vil ha startet tilegnelsen av skolediskursene allerede før skolen. For andre må diskursene tilegnes på skolen. Gee mener derfor at klasserommet først og fremst bør tilrettelegge for tilegnelse, men at tilegnelsen må støttes av eksplisitt synliggjøring av diskursive forskjeller. Han mener at undervisning som kun baserer seg på eksplisitt instruksjon, kun gir fordeler til de elevene som allerede har begynt tilegnelsesprosessen før skolestart. Tilegnelse av fagenes diskurser skjer gjennom langsiktig arbeid i sosiale praksiser der læreren aktivt modellerer og veileder elevene i sin diskursive utøvelse (Gee, 2008b, s. 178).

Diskursbegrepet blir i min avhandling relevant i flere sammenhenger. Fiksjonsdiskursen anses som en sekundærdiskurs der fiktive tekster leses som fiksjon. Presentasjonen av funnene fra studien min vil være strukturert etter hvilke diskurser som rammer inn elevenes tolkninger. Videre kan alle tekster forstås som sekundærdiskurser hvor kjente eller fremmede tenkemåter fremgår. Med en primærdiskursiv tilnærming vil leseren møte disse ved å søke gjenkjennelse og tolke med egne perspektiver. Derimot vil elever med en sekundærdiskursiv tilnærming, tolke på tekstens premisser. Elevenes holdning til selve tekstarbeidet vil også kunne pekes på som primær- eller sekundærdiskursiv. Primærdiskursive holdninger til tekstarbeidet kan i didaktisk sammenheng være en utfordring fordi elever kan avvise selve tekstarbeidet (Skarstein, 2013).

2.3 Literacy

Penne (2013) argumenterer for et literacy-perspektiv på fiksjonslesing i skolen. Perspektivet fungerer, som påpekt i kapittel 1, som en ny legitimering av litteraturens plass i norskfaget. Hun begrunner det med at de litterære tekstene egner seg spesielt godt til utvikling av en kontekstuell metabevissthet som kjennetegner literacy-kompetansen. Blant mange definisjoner på literacy, vil jeg konsentrere meg om Penne sin forståelse av literacy som ”å reflektere aktivt over teksters mening i ulike kontekster” (s. 44). Dette innebærer både kognitive og sosiokulturelle aspekter; Kognitivt handler det om leserens forforståelse og lese måte i møte med ulike tekster, og sosiokulturelt dreier det seg om hvordan tekster leses og produseres innenfor ulike fellesskap/diskurser.

I det moderne tekstsamfunnet betyr literacy makt (Skarstein, 2022). Vi blir kontinuerlig eksponert for tekster som forsøker å påvirke oss, for eksempel politisk og kommersielt. Scholes (1998) mener at en såkalt "textual power" for å kunne frigjøre oss fra ukritisk påvirkning. Penne (2010) og Skarstein (2013) har oversatt begrepet til "språkmakt". Dette innebærer et metaspråk om tekster, som lar oss undersøke tekster retorisk med et kritisk og tolkende blikk. Metaspråket har dessuten en frigjørende kraft i form av en bevissthet om eget språk. Skarstein (2013, s. 251) refererer til Vygotskij (1986), som hevder at formålet med all undervisning er å trene en *frivillig kontroll* ("deliberate mastery"). Det handler om en kontroll over språknivåer som gjør oss i stand til å endre språket etter kontekst. Skarstein (2013) utdyper potensialet for utvikling av språkmakt gjennom litteraturlæsning:

De litterære tekstene egner seg til utvikling av språkmakt fordi de kan skape tekstlige møter med "den andre", med det som er fremmed. Disse møtene fordrer nemlig at man har to tanker samtidig, ens egen posisjon og den posisjonen teksten representerer. En slik dobbeltposisjon krever og utvikler metaspråklig kompetanse. (Skarstein, 2013, s. 70)

Det er fiksjonsforståelsen som sørger for avstanden mellom leser og tekst. Penne (2013, s. 48) peker på denne dobbeltposisjonen som grunnen til at fiksjonslesing antakelig fremmer en annen type metabevissthet enn sakprosaesing. Den støtter en metabevissthet om teksters intensjoner og vår egen posisjon i møte med tekst, og det styrker en generell forforståelse for tekstlesing – også sakprosaesing. Fiksjonsforståelsen kan knyttes til en kognitiv literacy-forståelse, samtidig som den utvikles i sosiale fellesskap. Med en sosiokulturell literacy-forståelse kan vi si at litteraturfaget er et diskursivt fellesskap der fiksjonsforståelsen kan utvikles. Litteraturfagets fagspesifikke literacy (aktiv refleksjon over fiktive tekster) støtter altså en mer fagovergripende literacy, i henhold til Shanahan og Shanahans (2012) begreper.

Med dette delkapittelet har jeg redegjort for fiksjonsforståelse i en bred læringskontekst. Det er viktig for meg å presisere at jeg i denne avhandlingen fokuserer på litteraturlæsning i et læringsperspektiv, men at litteraturoplæringen også skal ivareta et opplevelsesaspekt der elevene får utforske fiksjonstekster med innlevelse og engasjement.

2.4 Norskfagets hermeneutiske diskurs

Norskfagets undervisning skal gradvis inkludere elevene i en hermeneutisk tolkningsdiskurs. Målet er å undersøke mulige tolkninger fremfor å gi sikre forklaringer (Penne, 2013, s. 45). Forskjellige sjangre og teksttyper, både fiksjon og sakprosa, skal leses, analyseres og tolkes i ulike kontekster. Vi finner igjen literacy-kompetansens kontekstaspekt. Her vil jeg redegjøre for de fiktive tekstenes særlige potensial for trening av den hermeneutiske diskursen.

Hermeneutikken undersøker alltid kontekstuelle forhold (Gilje, 2019, s. 12). Filosof Nils Gilje utdyper om hermeneutiske prosesser:

Hermeneutiske spørsmål begynner med ei oppleving av at vi ikkje forstår eller kanskje misforstår. Dersom alt var klart og forståeleg, ville det ikkje vere behov for hermeneutikk. Det hermeneutiske tolkingsarbeidet tar sikte på å avdekke ein underliggende samanheng eller ei djupare meining i handlingar, tekstar, kunstverk, historiske kjelder og liknande kulturuttrykk. (Gilje, 2019, s. 11)

Tekster og menneskers handlinger er alltid et resultat av den konteksten de inngår i, og dette erkjenner den som tolker hermeneutisk, ifølge Gilje. Primærdiskursen ivaretar derimot ofte ikke dette aspektet. I psykologien brukes begrepet *fundamental attribusjonsfeil* om en tendens til å forklare handlinger med personlighetstrekk istedenfor kontekstuelle forhold (McLeod, 2018; Svartdal, 2019). Innenfor primærdiskursen er tendensen nettopp å forklare handlinger med enkle karakteristikk som ”hun gjorde det fordi hun er slem (...)” (Skarstein, 2022, s. 57). Hermeneutisk tolkning krever at slike forklaringer settes til side:

For å inkludere kontekst i forståelsen av handling må det primærdiskursive forsakes til fordel for en diskurs der mest mulig kontekst inkluderes. Det er slik en tolkning kan gjøres sannsynlig eller plausibel. (...) Dette innebærer å pause spontane forklaringer basert på emosjonelle reaksjoner, og la kontekstuell tolkning medieres. (Skarstein, 2022, s. 57)

Skarstein lanserer her ”pausing” av primærdiskursen som metafor for konteksttenkning. De litterære tekstene egner seg spesielt godt til å trene oss i å inkludere mest mulig kontekst. Psykolog Jerome Bruner (1996) forklarer:

The events recounted in a story take their meaning from the story as a whole. But the story as a whole is something that is constructed from its parts. This part/whole tailchasing bears the formidable name "hermeneutic circle", and it is what causes stories to be subject to interpretation, not to explanation. (Bruner, 1996, s. 122)

Den hermeneutiske sirkel er en etablert metafor for samspillet mellom del og helhet i det hermeneutiske arbeidet. Potensialet for trening av fiksjonsforståelse og konteksttenkning ligger i at helheten i de fiktive tekstene er "constructed". Helhetene er fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur, og leseren skal forsøke å tolke og forstå disse (Penne, 2012, s. 164). Konteksten er avgrenset fordi den sammenfaller med den konstruerte helheten. Skarstein (2022, s. 57) oppsummerer: "Nettopp fordi fiktive karakterer handler innenfor en avgrenset tekstintern kontekst, representerer de sentrale kilder for å trene hermeneutisk tolkningsdiskurs". Han påpeker også at behovet for kontekstuell metabevisssthet blir større dersom det er stor avstand mellom den fiktive konteksten og leserens kontekst.

Både Penne (2013) og Skarstein (2022) skriver at det hermeneutiske også kan føre oss inn i en humanistisk diskurs. Når vi tolker fiktive tekster, øver vi nemlig på å "tolke og forstå tekster og relasjoner til andre i den sammenhengen de oppstår i" (Penne, 2013, s. 45). Penne peker mot kognitiv litteraturteori, der empati er en hovedbegrunnelse for lesing av fiksjon (Zunshine, 2006). Med hermeneutikken kan vi si at empati ikke er mulig uten kontekstbevissthet, og en gevinst ved siden av den generelle tekstkompetansen finner vi altså på et humanistisk plan.

2.5 Fiktive lese måter

Potensialet for å trene kontekstuell metabevisssthet gjennom fiksjonslesing, kan kun realiseres dersom de fiktive tekstene leses som fiksjon (Penne, 2013, s. 45). Flere teoretikere setter opp et skille mellom fiksjonslesing og sakprosaesing fordi sjangrene krever ulik forforståelse (Penne, 2010, 2013; Rosenblatt, 1985; Steffensen, 2005). Her vil jeg, som Steffensen (2005) og Penne (2010, 2013), bruke distinksjonen fiktive og faktive lese måter.

Kjennetegnet ved fiktive lese måter er en forforståelse for at handlingen ikke står i direkte relasjon til leserens egen virkelighet. Det er denne forforståelsen jeg kaller *fiksjonsforståelse*. Fiksjonsforståelsen skaper en fordoblet lesing der leseren lever seg inn i teksten og samtidig

tolker den med et metablikk (Penne, 2013, s. 48). Han kan bli engasjert, men innehar en metabevissthet om at han tolker. Videre refererer Penne (2013, s. 45) til Keith Oatley (2002), som bruker begrepet ”simuleringer” om måten leseren skaper sammenheng i teksten på tre ulike nivåer – et ytre, et indre og et metaforisk. På det ytre og første nivået skapes det helhet av hendelsene, hvor det andre nivået handler om karakterenes indre liv. På det tredje nivået kan leseren utforske om teksten kan generaliseres metaforisk. Penne poengterer videre at slike simuleringer kan leses som fiksjon eller ”fakta”, og at det er fiksjonsforståelsen som avgjør dette. Med fiksjonsforståelsen til grunn vil handlinger tolkes innenfor den fiktive konteksten.

Bo Steffensen (2005, s. 210) sier at den som leser fiktivt, stiller metaspørsmål underveis i lesingen. Det kan være: ”hva er det egentlig teksten vil fortelle oss?” eller ”hvilken verden befinner vi oss i?”. Ved sakprosaesing er det ikke nødvendig å stille slike spørsmål, for svarene er kjent for leseren gjennom en forforståelse for sakprosa. I tillegg er Steffensen opptatt av at fiksjonslesing handler om å tillegge teksten relevans utover handlingen. Det skjer på det metaforiske nivået til Oatley (2002), og det er særegent for de fiktive tekstene. Generalisering vil derfor vise en avansert form for fiksjonsforståelse, som retter seg mot de litterære tekstenes intensjon – en annen intensjon enn for sakprosaetekster. Det styrker en forståelse for at tekstene må leses ulikt.

Uten fiksjonsforståelse vil leseren anvende en faktisk lese måte. Da leses simuleringene med leserens primærdiskurs, skriver Penne (2013, s. 45). Det bryter med kriteriet om kontekstbevissthet, og det oppstår da risiko for avviking av teksten. Dette kommer til syne gjennom begrunnelser som at teksten er ”rar” eller ”feil” (Skarstein, 2022, s. 62). Penne (2013, s. 47) skriver at fiksjonsforståelse aktivt må etableres hos lite litteraturvante elever, og at dette krever undervisning i fiktive lese måter. Begrepet blir derfor her relevant fordi den litterære samtalen må legge opp til fiktive lese måter dersom den skal trene fiksjonsforståelse.

2.6 Litterær samtale som undervisningsmetode

Med det sosiokulturelle til grunn kan vi si at elevenes fiksjonsforståelse utvikles i samspill med andre. Den litterære samtalen er en sosial praksis som kan begrunnes deretter. Fordi den er ”en samtale der tekst utforskes sammen med andre” (Stoltenberg, 2020, s. 47), egner den seg til trening av fiksjonsdiskursen. Elevene får delta i en kollektiv lesesituasjon (Aase, 2005, s. 110), og slik skiller den seg fra den individuelle lesingen.

Undervisningsmetoden åpner for deltakelse i en språklig meningsutveksling der leseerfaringer møtes. Elevene blir bedt om å stoppe opp, se tilbake på egne lesninger og etterpå sette sine tolkninger på prøve ved å språkliggjøre dem, skriver Laila Aase (2005, s. 107-109). Poenget med dette er at språkliggjøring av egen tenkning er en form for diskursiv trening. Elevene får i tillegg tilgang til medelevenes tolkninger. I møtet mellom ulike tolkninger, vil den enkelte kunne bli bevisst sitt standpunkt og ”øve opp en viss (...) avstand til den umiddelbare reaksjonen” (Stoltenberg, 2020, s. 48). Det harmonerer med Skarsteins metafor om pausing av spontane reaksjoner.

Litterære samtaler kan organiseres på mange måter, men i tråd med Gees ideal om en aktiv lærer må de her tenkes som lærerstyrte. Litteraturgjennomgangen (delkapittel 2.1.2) viste også at lærerstyring var viktig for elevenes tolkningsarbeid, og innenfor sosiokulturell teori kan det knyttes til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001, s. 239). Med sin kunnskap kan læreren veilede elevene i leseprosessen ved å modellere måter å snakke om litteratur og ulike strategier for tolkning (Aase, 2005, s. 109, 116-117). Det impliserer at det vil være mulig for læreren å trene elevens fiksjonsforståelse ved å modellere en fiktiv lese måte. I kapittel 3 redegjør jeg for ulike typer spørsmål læreren kan stille for å støtte en slik modellering.

2.7 Perspektiver på meningsskaping

2.7.1 To tenkemåter

Bruner (1986, s. 11) hevder at det fins to tenkemåter – den syntagmatiske og den paradigmatisk. Disse er det kognitive grunnlaget som diskurser og språkpraksiser hviler på. Tenkemåtene er ulike måter å ordne erfaringene våre og konstruere verden rundt oss, og Bruner poengterer at de sameksisterer og bør utvikles parallelt. Den syntagmatiske tenkemåten er vår grunnleggende måte å skape mening gjennom narrativer, og den kan knyttes til primærdiskursen og vårt subjektive perspektiv på verden. Når vi tenker syntagmatisk, undersøker vi muligheter basert på tidligere erfaringer, og vi forholder oss til lineær tid. Den paradigmatisk tenkemåten lar oss derimot ”fryse tiden” og ordne verden i systemer og kategorier. Vi søker med den objektive og rasjonelle forklaringer fremfor sannsynlige tolkninger, og Bruner knytter denne til vår bevissthet. Han mener videre at den syntagmatiske tenkningen bør vies større oppmerksomhet i skolen. I et læringsperspektiv handler det om å reflektere over fortellinger, slik at vi blir mer bevisst vår syntagmatiske

meningsskaping. Oatley (2002) sitt tredje nivå kan være et eksempel på at det syntagmatiske får en mer paradigmatisk karakter. Skarstein (2013) forklarer dette:

Når man reflekterer over fortellinger, nærmer man seg paradigmatisk tenkemåte. Da går man ut av konkrete handlingsforløp, «stopper tiden» og generaliserer, finner strukturer og begreper som har mer eller mindre universell gyldighet og kan overføres til generell erfaring og kunnskap. En slik tenkning gir perspektiv på ens egen mulighet til å være kritisk og er en forutsetning for å innta andres perspektiver på verden(...). (Skarstein, 2013, s. 35)

Bodil Kleve og Sylvi Penne (2012, s. 8-9) skriver om de to tenkemåtenes rolle i norskfaget. De peker på at hermeneutisk tolkning skjer med en syntagmatisk tenkemåte, samtidig som den syntagmatiske tenkemåten også er nærliggende til primærdiskursen. Fordi den verdenen norskfaget skal inkludere elevene i, i stor grad ligner på elevenes hverdagslige ”væren” i verden, blir det desto viktigere å utvikle deres metaspråklige bevissthet. Vi kan si at elevene må utvikle sin syntagmatiske tenkemåte ved å lære å tolke kontekstuell fremfor primærdiskursivt, og så må de parallelt utvikle en bevissthet om det subjektive ved all tolkning. Dette skjer gjennom et samspill mellom syntagmatisk og paradigmatisk tenkning. Kleve og Penne skriver også om metaforer og generalisering i møte med fiktive tekster, som knyttes til den paradigmatisk tenkemåten.

2.7.2 Folketeorier

Innenfor den syntagmatiske tenkemåten finner vi såkalte *folketeorier*. De spesifiserer hvordan vår deltakelse i kulturelle fellesskap påvirker vår orientering i verden på et kognitivt plan. Begrepet er ofte knyttet til Bruner (1990), men har synonymer hos andre teoretikere, eksempelvis ”cultural models” hos Gee (2008b). Her vil jeg holde meg til å kalle dem folketeorier, men supplere redegjørelsen med flere teoretikere.

Folketeorier bygger på narrative og metaforiske skjema, og refererer til hverdagsteorier om verden, som er etablert og delt i sosiale fellesskap (Skarstein, 2013, s. 41). De kommuniseres narrativt, men anvendes gjennom metaforisk projeksjon. Gee (2008b, s. 104) understreker at folketeoriene representerer forenklete oppfatninger om verden, og at vi, oftest ubevisst, bruker disse til å skape mening i omgivelsene våre. Som en underkategori til folketeoriene, anvender Bruner (1990) begrepet *folkepsykologi*. Begrepet refererer til kulturelle oppfatninger om hvilke motivasjoner som styrer menneskers handlinger:

Folk psychology (...) is a culture's account of what makes human beings tick. It includes a theory of mind, one's own and others, a theory of motivation, and the rest. (...) It is through folk psychology that people anticipate and judge one another, draw conclusions about the worth-whileness of their lives, and so on. (Bruner, 1990, s. 18-20)

Folketeoriene (inkludert folkepsykologiske teorier) hjelper oss med å oss tolke atferd. Fordi de baserer seg på syntagmatisk tenkning, knytter de seg også til primærdiskursen. Det gjør at de grunnleggende motsetter seg endring og tenderer til å avvise det motstridende (Skarstein, 2013, s. 41). I didaktisk sammenheng kan dette bli en utfordring fordi elever i møte med skjønnlitteratur vil bruke folketeorier til å skape mening. Dersom karakterer handler på en måte som ikke stemmer med folketeoriene, vil det oppstå mulighet for at elever avviser teksten. Elever kan også projisere egne folketeorier over på karakterenes handlinger fremfor å tolke tekstens signaler (Skarstein, 2013, 2022). Det tyder i så fall på manglende fiksjonsforståelse, og det underbygger behovet for bevissthet om den syntagmatiske tenkningen.

3 Metode

I kapittel 1 presenterte jeg problemstillingen for avhandlingen: *Hva kjennetegner elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet?* Med dette tredje kapittelet forsøker jeg å gjøre tilgjengelige mine valg og vurderinger på veien fra problemstilling til funn. Jeg vil innlede med å begrunne mine metodiske valg og redegjøre for innsamling og analyse av data. Deretter dokumenterer jeg forskningsetiske hensyn, for til slutt å foreta noen refleksjoner rundt kvaliteten på forskningen.

3.1 Metodisk tilnærming

Problemstillingens åpne formulering ”Hva kjennetegner” peker mot en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning retter seg mot å beskrive kjennetegn ved fenomenet som studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Fenomenet jeg ville studere var elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet, og det handlet om å undersøke en hypotese om at deres fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler. I kapittel 1 forklarte jeg at elevers fiksjonsforståelse må kunne undersøkes gjennom deres språklige ytringer i en sosial praksis, i tråd med sosiokulturelle og diskursive perspektiver på læring. En kvalitativ tilnærming ville gjøre det mulig å gå i dybden og komme tett på elevers språklige samhandling. Jeg bestemte meg for å iscenesette en litterær samtale, og med det inntok jeg kanskje en mer aktiv rolle enn kvalitativ forskning vanligvis tillater.

Riis-Johansen (2020) skriver om samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode, og denne var det ideelle metodevalget. Samtaleanalysen har et dialogisk grunnsyn, som vil si at språket behandles som et intersubjektivt fenomen, og ikke som noe som tilhører individet alene (Riis-Johansen, 2020, s. 97). Det stemte godt med mitt ønske om å studere en sosial praksis. Riis-Johansen skriver om samtaleanalysens fremgangsmåter for både innsamling og analyse av data, og redegjørelsen hennes ble derfor rammeverk for mine videre metodiske valg. Fordelen med dette er en helhetlig metodisk tilnærming.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Lydopptak og observasjon

Dataene til en samtaleanalyse innhentes ved opptak av en samtale (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Jeg vurderte at lydopptak passet undersøkelsens formål. Fordi lydopptaket kun viser et

utsnitt av situasjonen, foreslår Riis-Johansen observasjon som supplement. Jeg besluttet å være tilstede i klasserommet under samtalen for å innhente informasjon om konteksten for materialet mitt, men observasjonsnotatene anses ikke som en del av datamaterialet. Før datainnsamlingen ordnet jeg to diktafoner – en nettskjema-diktafon og en fysisk diktafon tilhørende OsloMet. Begge diktafonene ble testet før gjennomføring.

3.2.2 Utvalg

Utvalget består av seksten syvendeklassinger fra en skole på Østlandet. Skolen ligger i et ressurssterkt område med jevnt over høye boligpriser, der det er typisk at foreldrene følger tett opp rundt skolearbeidet. Elevgruppen har liten erfaring med litterære samtaler, men de har hatt ”lesekvart” siden femteklasse. Flere av elevene leser også på fritiden, og læreren forteller at gruppen fenges spesielt av historisk fiksjon.

Utvalget ble rekruttert ved at jeg tok direkte kontakt med elevenes lærer. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre opplegget i én klasse, er utelukkende praktisk, for det ville gi meg et datamateriale jeg kunne håndtere innenfor tidsrommet for masterprosjektet. Før jeg tok kontakt med læreren hadde de på trinnet allerede planlagt et arbeid med boka *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349* av Torill Hauger. Fordi dette er en bok der konteksten er en tydelig annen enn elevenes, passet det godt at jeg fikk gjennomføre datainnsamlingen i forbindelse med dette arbeidet. Læreren uttrykte at hun var fleksibel på organisering av opplegget rundt boka, og det åpnet for at vi kunne iscenesette en litterær samtale.

3.2.3 Den fiktive teksten

Det kom et skip til Bjørgvin i 1349 (Hauger, 2002) er skrevet i to deler. Den første delen handler om en ung jente som lever alene i fjellet etter å ha flyktet fra forferdelige syn i byen hun kommer fra. Hun husker verken hva hun har sett eller hvem hun er. I fjellet lever hun sammen med vilddyrene, blant dem noen ryper. Hvor enn hun beveger seg ellers, ser hun en sort kone, en personifisering av Svartedauden. Til tider får jenta besøk av den såkalte Huldrekongen. Han lokker med fløytespill, mat og dans for å få henne med inn i berget der han bor. Han sier hun vil være trygg der. Jenta holder fast ved et kors som henger rundt halsen på henne, for å beskytte seg mot ham. Likevel blir hun mer og mer overbevist etter hvert som hun blir sliten og sulten. Den andre delen handler om Bjart, en foreldreløs gutt på 14 år. Han

rømmer fra Bjørgvin der han arbeider, opp i dalene, når han oppdager at et engelsk skip har bragt med seg pest til byen. I dalene møtes Bjart og jenta.

Fortellingen har tydelig melodramatiske trekk. For det første handler den om enkeltmennesker i en ekstrem situasjon, nemlig en ung jente og en ung gutt i en verden der byllepesten Svartedauden herjer. For det andre er fortellingens konflikt konstruert sterkt antitetisk ved at hovedpersonens handlinger avgjør om hun overlever eller ikke. I del 1 er dette særlig tydelig. Pesten truer hele tiden, og jenta kjemper for livet. På et tidspunkt er hun på vei til å løfte korset over hodet idet hun blir fanget i et nett av en gutt. I del 2 får leseren vite at dette er Bjart. Vi kan forstå det som at livet seirer over døden. Hun er på vei til å godta døden fordi hun er ensom og utslitt, men hun fanges av menneskene og livet. Likevel står det helt til sist i del 1 at nettet løsner, og dermed har delen kanskje en åpen slutt.

Med sine kjennetegn passet teksten godt til å trigge elevenes fiksjonsforståelse. Den fremstiller en jente som handler og gjør avgjørende valg innenfor en tydelig fremmed kontekst. Leseren må primært forholde seg til ytre handling og kan utvide denne ved å legge mening i språklige bilder som berget og nettet. Jentas mentale landskap er til tider synlig i beskrivelser som ”angst” og ”glede”, men vi kan si at det mentale må tolkes frem på grunnlag av en handlingsmettet beskrivelse.

3.2.4 Iscenesettelse av litterær samtale

Fordelen med å innhente egne data til samtaleanalysen fremfor å gjenbruke andres, er at man får mulighet til å tilrettelegge samtalen etter hva man skal studere (Riis-Johansen, 2020, s. 98). Iscenesettelsen av samtalen skulle i min studie sikre at den trigget elevenes fiksjonsforståelse ved å fremme en fiktiv lese måte. Læreren ga meg på forhånd en indikasjon på hvor langt de hadde kommet med lesingen, og vi ble enige om at samtalen skulle dreie seg om bestemte sider i boka (s. 41-60). I tråd med ideen om en aktiv lærer måtte det legges føringer for hva som skulle tematiseres i samtalen, og jeg forberedte derfor spørsmål til sidene (vedlegg 4).

Før jeg ankom skolen på observasjonsdagen hadde læreren snakket med elevene om det som skulle skje. Hun hadde fortalt dem at jeg studerte til lærer, og at jeg var i gang med å skrive en oppgave som gjorde at jeg trengte å observere en klasse i samtale om en bok. Videre var de

forberedt på at de skulle lese deler av boka de allerede var i gang med, og diskutere det som står i den. Læreren hadde også snakket med dem om regler for samtalen, der hun forventet at de hadde respekt for ulike meninger og tanker. Elevene var innforstått med å svare på en ordentlig måte dersom de var uenige.

Spørsmålene jeg lagde skulle fremme en fiktiv lese måte. Under viser Tabell 1 en presentasjon av fire spørsmålstyper som Skarðhamar (2014, s. 81-84) setter opp som gode retningsgivere for litterære samtaler. Spørsmålene jeg forberedte var stort sett refleksjonsspørsmål og observasjonsspørsmål. Det var for å oppfordre til tekstbaserte tolkninger. Læreren fikk på forhånd et fysisk eksemplar av boka der jeg hadde markert passende steder for lesestopp med spørsmål på post-it-lapper.

Spørsmålstype	Beskrivelse
Identifikasjonsspørsmål	Skal skape engasjement hos elevene ved å oppmuntre dem til å tenke seg inn i hovedpersonens situasjon. Krever ikke kunnskap eller skarpsyn for å besvares.
Refleksjonsspørsmål	Skal trigge refleksjon knyttet til ”det som fins i teksten” (s. 82). Svarene må knyttes til teksten. Skarðhamar forklarer det slik: Målet er å trene elevene i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger, undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur (s. 82).
Observasjonsspørsmål	Skal sørge for aktivisering av alle elevene. Kan virke engasjerende på elever som har mindre erfaring med skjønnlitteratur. Bygger på observasjon av det man har lest tidligere.
Overføringsspørsmål	Skaper forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. Det kan for eksempel være spørsmål som oppfordrer til sammenligning med egen virkelighet, eller som retter oppmerksomheten mot forfatterens intensjon.

Tabell 1: Spørsmålstyper til litterære samtaler (Skarðhamar, 2014). Merk: Skarðhamar presenterer observasjonsspørsmål som underkategori til refleksjonsspørsmål, men de er her satt opp som separate kategorier

3.2.5 Gjennomføring av litterær samtale

For gjennomføringen var det satt av en skoletime på seksti minutter. I friminuttet før timen møtte jeg læreren og fire av elevene i klasserommet deres, og elevene hjalp læreren med å organisere stolene i ring. Organiseringen kan først og fremst begrunnes med et ønske om å sikre at diktafonene ble plassert med tilnærmet like lang avstand fra alle deltakerne, slik at de kunne fange opp alle innspill. Samtidig tenkte jeg at det kunne skape en tydelig ramme for samtalen som sosial praksis. Jeg satt opp diktafonene på en pult i midten av ringen, og vi festet et ark på døra der det sto ”Ikke forstyrr. Lydopptak pågår.”, for å fremme lyd kvaliteten. Før det ringte inn, satt jeg meg ned med notatblokk ved en pult utenfor ringen. Da det ringte, kom elevene inn etter kort tid. Jeg hilste på dem etter hvert som de kom inn, og i løpet av noen minutter var de klare til start.

Samtalen varte i sekstifem minutter. Vi gikk altså litt over tiden. Samtalen ble situert som en høytlesing med lesestopp, en organisering som sørger for at alle har det samme tekstlige utgangspunktet til enhver tid (Sommervold, 2011, s. 35). Før jeg startet lydopptakene ga læreren noen beskjeder. Hun ba elevene om å snakke tydelig og oppmuntret dem til å rekke opp hånda, men forklarte at hun ville bli nødt til å fordele ordet. Da jeg startet lydopptaket, begynte læreren med å oppsummere det de sist hadde lest, og så leste hun videre. For at jeg skulle kunne skille mellom elevene ved transkribering, sa hun navnene på dem hun ga ordet til. Etter høytlesingen ble jeg invitert til å stille noen spørsmål. Dette var ikke planlagt, men jeg vurderte at det var positivt å stille elevene noen spørsmål etter lesingen.

Min tilstedeværelse i klasserommet kan betegnes som en interaktiv observasjon. Her er observatøren synlig og inngår i en viss sosial interaksjon med de observerte, som følge av situasjonen observasjonen utgjør (Tjora, 2017, s. 61-62). For eksempel kan observatøren inngå i ad-hoc-samtaler med dem han observerer. Betegnelsen passer godt fordi jeg var aktiv i planleggingen av samtalen og samtidig forsøkte å bevare situasjonens autenticitet ved å sitte utenfor lesesirkelen. Jeg valgte bevisst å ikke introdusere meg ettersom læreren hadde gjort dette på forhånd. Da jeg stilte spørsmål mot slutten, interagerte jeg (ad hoc) med elevene i en situasjon som var ment å være autentisk.

3.3 Databearbeiding

3.3.1 Transkripsjon

Datamaterialet ble generert ved transkripsjon av lydopptaket. Den sekstifem minutter lange samtalen resulterte i sytten sider skriftlig samtalemateriale. Før transkripsjonen lagde jeg en enkel transkripsjonsnøkkel (vedlegg 3) og en liste over elevnavn med tilhørende pseudonymer. Med navnelisten sikret jeg at det skriftlige materialet ikke kunne knyttes direkte til elevene. For å bevare elevenes ytringer i sin helhet foretok jeg først en detaljert transkripsjon der jeg inkluderte alt jeg hørte, også leting etter ord. Eksempelene som er fremstilt i kapittel 4, er ut fra dette lettere skrevet om med tegnsetting og standardisering til bokmål. Dette tydeliggjør innholdet og bidrar til anonymisering. Jeg har i tillegg tatt ut lærerens tildeling av ord for å gjøre sitatene ryddige. Elevene har fått fiktive navn, og læreren benevnes som L for at skillet mellom lærer og elev skal være klart. Der jeg stilte spørsmål, har jeg brukt betegnelsen O for observatør.

3.3.2 Analyse

Det dialogiske fundamentet for samtaleanalysen harmonerte ikke bare med problemstillingen og det teoretiske bakteppet for studien. Det var også utgangspunkt for analysen av dataene. Riis-Johansen (2020, s. 96) skriver at enhver ytring må ses i sammenheng med den ytringssekvensen den er en del av, og materialet ble analysert deretter.

Riis-Johansen (2020, s. 105) skriver at når man er opptatt av bestemte fenomener, kan man kode data ved å markere utdrag der disse fenomenene forekommer. Jeg analyserte dataene mine induktivt, men naturligvis innenfor de teoretiske rammene som problemstillingen impliserer. Kategoriene jeg kom frem til, springer ut av analyse etter at dataene forelå. Ved første gjennomlesing foretok jeg en slags ”fri koding” der jeg noterte i margen på dokumentet, og ut fra dette kom frem jeg til noen kategorier. Videre tok jeg systematisk for meg hvert lesestopp som en ytringssekvens, og det ble etter hvert mulig å se fellestrekk. Jeg så at flere av kategoriene indikerte at elevene ytret seg innenfor en felles fiksjonsdiskurs, og disse ble samlet i hovedkategorien ”innenfor fiksjonsdiskursen”. Andre kategorier tydet på at elevene skapte mening med andre diskurser, og disse ble plassert i hovedkategorien ”mellom diskurser”. Avslutningsvis sjekket jeg at alle ytringssekvensene kunne plasseres under en hovedkategori, for å sikre at materialet var uttømmende analysert.

Det siste steget i analyseprosessen var å velge ut eksempler til et sammendrag av analysen. Sammendraget utgjør grunnlaget for presentasjonen av funn i neste kapittel.

3.4 Forskningsetiske hensyn

Ettersom jeg skulle innhente data på mellomtrinnet, krevde prosjektet mitt godkjenning fra NSD. Innsamling av data skjedde etter at jeg mottok godkjenning (vedlegg 1), og det lovlige grunnlaget for behandling av lydopptaket var samtykke fra elevenes foresatte. Læreren leverte ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema før datainnsamlingen (vedlegg 2), og kun elever som hadde levert signert samtykkeskjema, deltok i samtalen.

Dataene ble oppbevart i tråd med OsloMet sine retningslinjer for datahåndtering. Lydopptaket og samtykkeskjemaet anses som personidentifiserende. Den fysiske diktafonen fungerte som en reserve, og opptaket på denne ble slettet umiddelbart da jeg så at nettskjema-diktafonen hadde fanget opp hele samtalen. Dataene ble derfor bare lagret på en nettserver som kun jeg og min veileder hadde tilgang til. Samtykkeskjemaene og navnelisten (med navn og pseudonymer) ble låst inn hver for seg. Ved prosjektslutt ble alle data slettet/makulert.

Både læreren og elevenes foresatte fikk mulighet til å lese gjennom det skriftlige materialet, som var pseudonymisert. Jeg ble ikke kontaktet av foresatte, men læreren fikk materialet tilsendt. Hun fikk også lese avhandlingen før levering. Jeg ønsket å skape tillit og trygghet rundt deltakelsen i prosjektet, og jeg kjente på et ansvar for å formidle tilbake til dem som gjorde det mulig for meg å gjennomføre prosjektet. En observasjon kan gi innblikk i en enkeltpersons praksis (Dalland, 2021, s. 126-127), og lærerens kollegaer og elevenes foresatte vet hvem ”læreren” refererer til. Det var derfor viktig for meg at hun var fortrolig med innholdet som skulle presenteres i avhandlingen.

3.5 Kvalitetsvurdering

Tjora (2017, s. 231-254) har skrevet et eget kapittel om forskningens kvalitet og fremstilling. Dette kapittelet blir rettesnor for mine refleksjoner knyttet til kvaliteten på forskningen. Jeg vil tangere fire av punktene han setter opp.

3.5.1 Gyldighet

Tjora (2017) knytter gyldighet til korrelasjonen mellom problemstilling og funn. Det handler om hvorvidt svarene vi finner, faktisk er svar på spørsmålene vi stiller. For å vurdere gyldigheten vil jeg derfor ta utgangspunkt i problemstillingen min, som etterspør kjennetegn ved ”elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet”. Svarene jeg fant ved analyse av datamaterialet, forteller noe om elevenes diskursive meningsskapning i den sosiale praksisen samtalen konstituerer. Jeg vil påstå at svarene korrelerer med spørsmålet fordi det er elever på mellomtrinnet som er undersøkt, kun innenfor rammen av en litterær samtale. Det som svekker gyldigheten er kanskje at jeg stilte spørsmål mot slutten av samtalen. Utover det ivaretar både datainnsamlingen og analysen det diskursive fokuset, der elevenes ytringer skulle fortelle meg noe om deres fiksjonsforståelse. Man kan videre argumentere for at seksten elever på syvende trinn ikke er nok for å si noe om ”elevers fiksjonsforståelse på mellomtrinnet”, men dette spørsmålet vil jeg behandle under generaliserbarhet (3.5.3).

Tjora (2017) skriver videre at gyldigheten kan styrkes ved å gjøre rede for valg knyttet til metode for datagenerering og teoretiske innspill til analysen. Man skal også redegjøre hvor hvordan spørsmålene er utformet med bakgrunn i relevant forskning. Dette kapitlet er nettopp et forsøk på å redegjøre for de valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Problemstillingens utforming er redegjort for i kapittel 1.

3.5.2 Pålitelighet

Det første punktet knyttet til pålitelighet handler om hvorvidt observatøren forholder seg objektivt til datamaterialet. Tjora (2017, s. 235) skriver at forskerens engasjement kan virke inn på objektiviteten. Da jeg gikk inn i klasserommet som observatør, var jeg positiv til ideen om at det fantes et potensial for trening av fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet. Fordi en induktiv analysetilnærming alltid bærer med seg en risiko for påvirkning, kan engasjementet mitt sies å ha svekket påliteligheten.

Det andre punktet vedrørende pålitelighet handler om hvorvidt funnene ville blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben (Tjora, 2017, s. 238). Her kan spørsmålene til samtalen trekkes frem. Jeg utformet disse på grunnlag av de mulighetene tekstens melodramatiske trekk ga for å synliggjøre elevgruppens fiksjonsforståelse. Fokuset mitt var å lage tekstnære spørsmål som skulle orientere elevene mot den fiktive konteksten.

Jeg har gjengitt spørsmålene i vedlegg og presentert Skarøhamars (2014) spørsmålstyper, slik at det skal være mulig for en annen forsker å lage lignende spørsmål. Påliteligheten er utover dette forsøkt styrket ved redegjørelse for hele prosessen. En annen forsker ville i utgangspunktet kunne generere et likt materiale hos elevgruppen, men han ville kanskje hatt et annet tolkningsgrunnlag enn meg i analyseprosessen.

Det tredje punktet i pålitelighetsvurderingen handler om hvilken informasjon materialet gir i seg selv, og hva som er forskerens analyse. Tjora (2017, s. 237) mener det styrker påliteligheten dersom forskeren har mulighet til å gjengi direkte sitater. I sammendraget av mine funn (kapittel 4) kommer elevenes stemmer til syne gjennom fremvisning av materialet. Vi kan si at sitatene fungerer som et vindu til dataene, og funnene mine er dermed åpne for kritisk vurdering fra leserens ståsted. Jeg er samtidig bevisst at sitatene ble valgt ut med den hensikt å underbygge min tolkning av materialet, og at mitt teorigrunnlag og min fremstilling dermed kan farge leserens oppfatning av de fremviste eksemplene.

Den såkalte *forskereffekten* nevnes ofte i forbindelse med pålitelighetsvurdering (Tjora, 2017, s. 258). Tjora advarer mot å overdrive fokuset på denne, men jeg vil likevel nevne den kort. En av elevene sa etter samtalen at ”det var flere som rakk opp hånda enn vanlig”. Det bekrefter at noe påvirket dem. Over har jeg nevnt at jeg forsøkte å forholde meg passiv under samtalen for å bevare autenticiteten. Læreren hadde introdusert meg for elevene på forhånd, men det kan likevel ha påvirket at jeg var der. Både lesesirkelen og lydopptakeren var også fremmede elementer, og jeg kan kun spekulere i hvilke faktorer som i så fall påvirket.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet knyttes til forskningens relevans utover de enheter som er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Tjora skriver at man må tenke annerledes innenfor kvalitativ forskning fordi den ikke kan generaliseres statistisk. Det vil si at den ikke kan sies å være gjeldende for hele populasjonen (s. 238). Populasjonen for min studie er elever på mellomtrinnet, og jeg kan ikke påstå at de seksten elevene i utvalget mitt vil være representative for dem alle. Det jeg vil påstå, er at funnene mine har litteraturredidaktisk relevans. Tjora beskriver en såkalt ”konseptuell generalisering” der man kan stille seg spørsmålet: ”Om man ser mer generelt på dette, hva handler det om?” (s. 246). Svaret mitt er at det handler om et didaktisk potensial for trening av fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet.

3.5.4 Transparens

Et krav til forskning er transparens i rapporteringen om prosessen (Tjora, 2017, s. 248). Det handler om hvordan forskningen presenteres med mål om å gi innsikt i prosess og funn. I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å gi en grundig redegjørelse av mine metodiske valg, og det neste kapittelet gir innsikt i funnene disse valgene ledet frem til. Jeg har, som allerede nevnt, forsøkt å støtte transparensen ved å underbygge funnene med sitater fra materialet, slik at du som leser, kommer tettere på empirien.

4 Funn

I denne delen av avhandlingen presenterer jeg funnene fra analysen av datamaterialet. Disse står i direkte relasjon med problemstillingen for avhandlingen: *Hva kjennetegner elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet?* Fordi den litterære samtalen er en sosial praksis der læreren kan trene elevenes fiksjonsforståelse, må funnene diskuteres opp mot den sammenhengen de inngikk i. Den første delen av kapittelet (4.1) vil derfor dreie seg om strukturelle trekk ved samtalen. Funnene knyttet til elevenes fiksjonsforståelse er, som forklart i kapittel 3, strukturert i to hovedkategorier: ”Innenfor fiksjonsdiskursen (4.2) og ”Mellom diskurser (4.3). I forkant av presentasjonen vil jeg gi et kort handlingsreferat av sidene samtalen dreier seg om, slik at du som leser, lettere kan følge eksemplene.

For samtalen konsentrerte vi oss om sidene 41-60 i boka, de siste sidene i del 1. Her har jenta gått tom for mat i stølen der hun holder til. Hun er sulten og forstår at hun må ta seg ned til dalen for å finne mat. Før hun går ned dit finner hun noen egg ved et vann i nærheten, som hun vokter over og beskytter mot rovdyr. Når de har klekket, går hun ned mot dalen. Etter hvert kommer hun frem til et gårdstun, men hun er engstelig for å bevege seg inn i stuehuset. Hun frykter at den heslige kona (pesten) skal være der. I stabburet like ved finner hun noe råttent smør og en muggen ost som hun spiser. Etterpå beveger hun seg ut på tunet og ser en hvit hånd i vinduet på stuehuset. Hun blir redd og kravler opp i lia. Derfra får hun øye på to menn og en gutt (Bjart) som ankommer tunet. I det hun får øyekontakt med gutten forsøker hun å løpe, men han kommer etter og fanger henne i et nett. Helt til sist løsner nettet, og jenta hører fløytetoner.

4.1 Strukturelle trekk ved samtalen

Litterære samtaler kan, som jeg forklarte i delkapittel 2.6, begrunnes innenfor sosiokulturell læringsteori. Her er grunntanken at elevene lærer i samspill med andre. Jeg vil i det følgende peke på trekk ved den sosiale praksisen jeg hentet mitt materiale fra, som videre vil fungere som gjennomgående referanse i presentasjonen av funn knyttet til elevenes fiksjonsforståelse.

4.1.1 Lærerstyring

Samtalen ble situert som en høytlesing med lesestopp. Jeg noterte meg at det var helt stille underveis i høytlesingen, og materialet viser at lærerens spørsmål styrer hva som tematiseres

under lesestoppene. Elevenes deltakelse er altså betinget av lærerens spørsmål. Deres innspill er dessuten stort sett korte ytringer, og det må ses i sammenheng med spørsmålsstyringen. De fleste av spørsmålene krever kun korte svar. Ytringssekvensen under er betegnende for samhandlingen som foregår:

L: Hva annet kan det hende gjemmer seg der inne som hun er redd for?

Kristine: Smitte og pesten.

L: Ja! Pesten. Var det det du tenkte, Per?

Per: Ja, jeg skulle egentlig si det.

L: Ja, og hva synes hun om pesten?

Åse: Hun er livredd og ... for pesten.

L: Ja, det tror jeg hun er.

4.1.2 Enighet og tilslutning

Et annet strukturelt trekk ved samtalen er at elevene tilslutter seg hverandres innspill. De søker stort sett enighet fremfor å undersøke flere alternative tolkninger. Jeg forstår det som at de lytter til hverandre, men at de samtidig ønsker en viss progresjon i samtalen. Jeg eksemplifiserer:

L: Hva var det hun ville advare dem mot? Når de skulle gå inn i stua?

Helmer: Pesten!

L: Pesten. Hva var det hun trodde hun så inni stua rett før hun gikk bort?

Abel: En hvit hånd?

L: En hvit hånd. Hvem tror du den hvite hånda er sin?

Isak: Pesten.

L: Pesten.

Elevene har tidligere blitt enige om at den svarte skikkelsen jenta ser, er pesten. Her foreslår Isak at også den hvite hånda i vinduet er pesten. Fordi hvit og sort er ansett som kontraster, er det rimelig å tenke at de skal representere ulike elementer i fortellingen. Selv om kona beskrives som en sort skikkelse, blir elevene nå enige om at den hvite hånda er en ny metafor for pesten. En sannsynlig tolkning kunne vært at hånda tilhørte et av pestens ofre. Isak sitt forslag blir likevel vedtatt. Jeg finner også eksempler der elever eksplisitt tilslutter seg hverandres innspill ved å referere til hverandre:

O: Når dere leser eller når dere hører boka, tenker dere at det dere hører er en sann fortelling?
Det som skjer i boka?

(...)

Åse: Som sagt at det er ingen som vet hvordan det egentlig var, så det er jo mye som er fantasi, men forfatteren har kanskje lagt på lite grann, sånn som Helmer sa, for å få det til å bli mer spennende.

4.1.3 Ulik respons på spørsmålstyper

Det fremgår av dataene at de forskjellige spørsmålstypene appellerer til ulike elever. De fleste spørsmålene læreren stiller er refleksjons- og observasjonsspørsmål, og det leder elevene inn i teksten. I tillegg stiller hun noen identifikasjonsspørsmål for å få elevene til å sette seg inn i jentas situasjon. Etter endt lesing blir det stilt overføringsspørsmål. Jeg vil forsøke å illustrere et mangfold i elevenes respons ved å vise eksempler, men jeg vil ikke gå nærmere inn på den enkeltes deltakelse ettersom den overordnede tendensen er at elevene deltar aktivt.

Noen av elevene svarer utelukkende på observasjonsspørsmål som etterspør gitt informasjon:

L: Hva slags horn var det hun hadde? Hva er et horn?

Marius: Til å blåse i på en måte.

L: Ja!

Andre svarer på refleksjonsspørsmål som krever tolkning:

L: Så står det ”jeg skal nok klare meg, hvasket hun. Jeg vil ikke inn i berget. Øynene hans bleknet, så kvarv han bort. Bort i den svarte vinternatten.”. Hva skjedde her da?

Helmer: Døden gikk bort. Hun overlevde.

4.2 Innenfor fiksjonsdiskursen

Iscenesettelsen av samtalen skulle fremme en fiktiv lese måte. Et fremtredende mønster er at elevene stort sett ytrer seg innenfor fiksjonsdiskursen, og det forteller oss at deres fiksjonsforståelse skaper rammer for måten de tolker. Dette kommer til uttrykk på fire måter jeg vil gjøre rede for i dette delkapittelet.

4.2.1 Kontekstinterne tolkninger

Elevenes fiksjonsforståelse gjør at de tolker karakterens valg og handlinger med hennes kontekst som utgangspunkt. Svarene de gir er stort sett basert på tekstgitt informasjon, og det er stort sett refleksjonsspørsmål som trigger de kontekstinterne tolkningene. Jeg skal her vise at elevene skaper sammenheng i det ytre handlingsforløpet, men at de til tider knytter dette til jentas indre.

Eksempel A

L: Hvorfor rømte hun vekk fra bygda en gang for lenge siden?

Helmer: På grunn av det var pest der nede.

L: Det var pest i byen. Ja.

Per: Da pesten kom ble hun sikkert veldig redd.

Elevene har tidligere lest at jenta rømte fra noen forferdelige syn nede i bygda. Her spør læreren eksplisitt etter sammenhengen mellom det at hun rømte, og at det kom pest til bygda. Helmer begrunner med kontekst: "på grunn av det var pest der nede". Per legger til at jenta må ha blitt redd. Han tolker ut fra informasjonen om at hun rømte, og tillegger handlingen hennes mening på et emosjonelt nivå. I flere tilfeller ser vi at jentas handlinger aksepteres innenfor ekstremsituasjonen hun befinner seg i.

Eksempel B

L: Hvorfor spiste hun muggen og ekkel ost?

Abel: Fordi hun var kjempesulten.

L: Hun var kjempesulten. Kan dere tenke dere å nesten ikke ha spist på mange uker? Hadde dere spist ekkel mat da?

Per: Jeg hadde gjort det.

Under observasjonen så jeg at flere av elevene reagerte på at jenta spiste muggen mat. De skar grimaser. Når læreren spør om begrunnelse for jentas handling, forklarer Abel med den fiktive konteksten til grunn. Identifikasjonsspørsmålet læreren så stiller, besvares av Per med et tydelig skille mellom hans og jentas kontekst. Han forstår at hvis han var i hennes situasjon, ville han gjort det samme.

Med observasjonsspørsmål minner læreren elevene om at de må lese oppmerksomt og ta med seg videre de hintene teksten gir underveis.

Eksempel C

L: Hva mer vet vi om hun jenta her egentlig? Husker dere hva mer vi fikk vite i starten?

Kristine: Hun trodde hun starta på L.

L: Ja? Hun trodde at navnet sitt starta på L. Helt riktig. Hvorfor trodde hun det?

Johannes: Sto det ikke L på en kopp eller noe?

L: Jo, jeg tror det var en kopp. Var det det?

Helmer: Det var et horn. Det sto L på et horn.

Elevene har samlet opp viktig informasjon fra begynnelsen, som de her anvender videre inn i samtalen. Informasjonen blir viktig for forståelsen av hvorfor jenta gjør som hun gjør.

Teksten har flere språklige bilder som kan tilføre mening til det fiktive universet. Læreren inviterer elevene inn i tekstens billedlige rom, og de responderer. De leter aktivt etter mening i symboler og metaforer, og appliserer meningen i sin videre tolkning. Det er primært i tilknytning til møtene mellom jenta og Huldrekongen at de språklige bildene gjør seg gjeldende. Elevene forstår disse møtene som drømmer. Møtene etablerer dermed et metaforisk rom i handlingen, som også må tolkes i lys av den fiktive konteksten. Vi skal se at forståelsen av metaforene på del-nivå leder frem til en helhetlig tolkning av del 1.

Eksempel D

L: I sta så slutta vi med å lese at Huldrekongen var inne i hytta hennes, eller i stølen, og så ble vi vel enige om at det kanskje var en drøm. For hun spør selv ”er det bare en drøm, undret hun og skalv over skuldrene. Jeg må vokte meg for de lokkende ordene. Hun ristet langsomt på hodet og grep om korset”. Hvorfor grep hun om korset?

Åse: Fordi hun tror det skal beskytte henne.

L: Ja, hun trodde at det skulle beskytte henne. Hvorfor kunne korset beskytte henne?

Per: Var det noe sånn helgener eller noe sånt?

L: Ja, at man tror litt på helgener og sånt, og på gud, at gud kan hjelpe deg hvis man ber? Ja.

Åse svarer med tekstgitt informasjon at korset ”skal beskytte henne”. Hun husker at jenta har blitt beskyttet av korset tidligere. Per antyder så at korset har religiøs betydning. Han er på ingen måte kritisk til korsets beskyttelsesevne innenfor den fiktive konteksten. Åse og Per aksepterer begge at karakteren griper om korset fordi hun tror på at det beskytter henne. De finner mening i symbolikken. Læreren leser deretter at Huldrekongen forsvinner.

Eksempel E

L: Og så står det ”jeg skal nok klare meg, hvisket hun. Jeg vil ikke inn i berget. Øynene hans bleknet, så kvarv han bort. Bort i den svarte vinternatten.” Og hva skjedde her da?

Helmer: Døden gikk bort. Hun overlevde.

Før samtalen har de snakket om betydningen av berget. Senere gjenopptas diskusjonen rundt dette ved to tilfeller:

Eksempel F

L: Vi snakket litt i stad om dette berget. Hva var det det berget symboliserte?

Solveig: Døden?

Helmer: Hva er et berg?

L: Berget er kanskje egentlig som et fjell? Eller en slags hule i et fjell.

Eksempel G

L: Hva betyr det [at han vil ha henne med inn i berget]?

Kristine: Liksom til døden?

L: Bli med inn til døden.

Helmer: Og han ville at hun skulle ta av korset så hun ikke kunne beskytte seg.

Etter at Solveig har svart “døden”, spør Helmer om hva et berg er. Han har allerede selv knyttet metaforisk mening til Huldrekongen og berget (eksempel E), men han vil kanskje kunne visualisere det også. Forklaringen han får, bruker han i sin videre tolkning. I eksempel G bygger han videre på Kristine sitt innspill. Han legger til at Huldrekongen ville at jenta skulle ta av seg korset "så hun ikke kunne beskytte seg". Her bringer han med seg visualiseringen av berget fra eksempel F, og tolker det sammen med korset i eksempel G. Med det befinner han seg i et metaforisk meningsrom utover den ytre handlingen.

Eksempel H

L: Hva tror dere? Hun sier her at hun ikke vil tilbake til berget, men i berget så får man mat og vin og alt mulig. Hva handler det om? At hun ikke vil til berget?

Per: At hun tenker på noe ... at hun på en måte har blitt litt sånn gal?

L: Har hun blitt litt gal?

Per: Mhm.

L: Okei? Ja.

Helmer: At hun vil ikke dø.

Per gir først en forklaring som kanskje ikke kan knyttes til en metaforisk forståelse av berget. Etterpå sier Helmer at det betyr at jenta ikke vil dø. Han har internalisert berget som metafor for døden i sin simulering av den fiktive helheten. I tillegg bryter han her enighetstendensen.

Mot slutten av samtalen leser de at gutten på tunet kommer for å fange jenta. Abel foreslår da en lesning som sammenstiller metaforikken med det antitetiske aspektet ved handlingens konflikt. Nettet og berget blir metaforer for liv og død.

Eksempel I

L: Hvorfor tror dere at han skal fange henne?

Abel: Fordi hun skulle gå til det berget, og hvis det er døden, da redder han henne.

Resonnementet representerer en mulig helhetstolkning gjennom en betinget begrunnelse: ”Hvis det er døden, da redder han henne”. Abel har lyttet oppmerksomt til lærerens høytlesing og medelevenes innspill. Han lanserer nå en helhetlig tolkning der livet seirer over døden. Helmer bygger videre på denne tolkningen når de helt til sist leser at nettet løsner:

Eksempel J

L: Hva tror dere skjedde nå?

Helmer: Hun døde?

L: Tror du hun døde? Hva tror dere andre? Nettet løsnet, og så hørte hun en fløyte tone.

Per: Jeg begynner å tro litt det Helmer sa og.

L: Du begynner å tro litt det Helmer sa og? At hun døde?

Per: Mhm.

L: Er det noen som tenker noe annet? Hva er det som gjør at dere tror at hun dør?

Helmer: På grunn av alt blir på en måte bra. Hun hører fløyter og sånt. Kanskje hun er død.

L: Ja! Han Huldrekongen, hva er det han egentlig har lokket med?

Kristine: At hun kommer til å få det veldig bra?

L: Ja, at hun kan få det veldig bra. Hvordan var det hun hadde det? Før dette øyeblikket skjedde hvor dere tror at hun dør, hvordan var det hun egentlig hadde det da?

Helmer: Veldig bra. Nei, veldig dårlig.

L: Veldig dårlig. Hvorfor hadde hun det veldig dårlig?

Solveig: Ingen folk. Ingen mat.

Helmers tolkning godtas som plausibel. Per gir tilslutning til forslaget når han sier at han "begynner å tro litt det Helmer sa og". Læreren åpner for meningsbryting med spørsmålet "er det noen som tenker noe annet?". Istedenfor gir både Helmer, Solveig og Kristine kontekstuellet belegg for den samme lesningen, i tråd med den typiske enigheten.

4.2.2 Supplerende folketeoretiske tolkninger

Noen steder finner jeg at elevene anvender folketeorier i tolkningsarbeidet. Dette anses som et aspekt ved deres fiksjonsforståelse fordi det er en måte å fylle tekstens tomme plasser, samtidig som det kun skjer når læreren etterspør utenomtekstlig refleksjon. De folketeoretiske tolkningene blir også eksempler der elevene teoriserer om jentas indre.

Eksempel K

L: Hvordan tror dere det er [å ikke huske hvem man er]?

Helmer: Du blir kanskje litt redd og vet ikke hva som har skjedd.

L: Ja?

Helmer: Og hvor du er fra.

L: Ja, blir litt redd. Vet ikke hva som har skjedd.

Solveig: Forvirra?

Her stiller læreren et identifikasjonsspørsmål som oppfordrer elevene til å finne svar i sin egen erkjennelse. Solveig og Helmer skaper da mening med en folkepsykologisk oppfatning om at mennesker har behov for å vite hvem de er. Helmer sin formulering "kanskje" viser en tolkende holdning – en slags forsiktighet knyttet til å anta noe om jentas indre. Flere identifikasjonsspørsmål fører til folketeoretiske tolkninger:

Eksempel L

L: Hvordan er det å være sånn alene?

Helmer: Kanskje litt kjedelig. Du kan bli lei deg.

L: Ja, kjedelig. Man kan bli litt lei seg.

Åse: Du kan begynne å bli sånn gal.

Helmer og Åse svarer med en folketeori om at mennesker trenger mennesker, og at det skjer noe med folk som ikke omgås andre. Den samme folketeorien blir også synlig ved andre tilfeller.

Eksempel M

L: Hvorfor tror du at hun ikke spiste de eggene som lå ute?

Helmer: På grunn av de var ferdig, og de ble unger.

L: Okei? Tror dere det kan være en annen grunn også, til at hun ikke hadde lyst til å spise de eggene som lå sammen med rypa ute?

Solveig: Kyllinger?

L: At det blir til kyllinger? Ja? De blir det.

Abel: Hun var veldig god venn med rypene.

(...)

L: Hvorfor tror dere at hun valgte å spise bark fra trærne istedenfor å drepe noen av de fuglene?

Solveig: Fordi det var det eneste som var i livet rundt henne.

L: Mhm. Det eneste som var i livet rundt henne, ja.

Per: De var på en måte vennene hennes.

L: Ja! De var vennene hennes. Hva tror dere veier sterkest ... å ha venner rundt seg eller å være mett?

Helmer: Å ha venner.

Tekstens tomme plasser vekker elevenes folketeorier, og samtalen lar dem språkliggjøre disse på oppfordring fra læreren. Vi kan kanskje si at folketeoriene er skrevet inn i teksten, som derfor bekrefter elevenes selvsagte oppfatninger. Uten folketeoretisk projeksjon blir jentas handling irrasjonell. Med en enighet om at jenta er ensom, blir rypene her ansett som venner og substitutt for menneskelig kontakt. Læreren trigger en folketeoretisk tolkning som innebærer at sosial kontakt er grunnleggende på samme nivå som å spise og drikke, og elevene godtar jentas handlinger på grunn av en slik oppfatning.

Eksempel N

L: Hvorfor var hun redd?

Solveig: Hadde ikke sett folk på veldig lenge.

L: Hun hadde ikke sett folk på veldig lenge. Hva er det det kan hende at hun er redd for da?

Helmer: At de hadde med seg pest.

L: Ja! Kanskje at de hadde med seg pest? Er det noe annet man kan være redd for når man møter ukjente mennesker?

Helmer: At de skal være slemme.

Her ser vi at lærerens spørsmålsformulering fører til en folketeoretisk tolkning. De snakker om at jenta i fortellingen blir redd når hun ser mennesker på gårdstunet. Først stiller læreren et refleksjonsspørsmål om hva ”hun” er redd for. Da gir Helmer et sannsynlig svar med konteksten som utgangspunkt. Når læreren deretter spør mer generelt om hva “man” kan være redd for når man møter noen ukjente, svarer Helmer også mer generelt “at de skal være slemme”. Her aktiveres en folketeori om at mennesker er skeptiske til fremmede. Ingen av elevene foreslår at det kan hende menneskene vil henne godt. De aksepterer frykten jenta opplever på grunn av sine folketeorier.

4.2.3 Generalisering

Ut fra dataene kan jeg dokumentere ett tilfelle av kontekstutvidelse i form av metaforisk generalisering av den fiktive konteksten (Oatleys tredje nivå av simulering). Jeg trekker det frem som en egen kategori for å understreke potensialet som ligger i dette kjennetegnet. Tilfellet er en del av en ytringssekvens der elevene får spørsmål om hvorfor forfatteren har skrevet boka. Etter noen svar stiller læreren et oppfølgende overføringsspørsmål der hun eksplisitt etterspør refleksjon over tekstens allmenne mening. Med det ber hun elevene om å undersøke om den fiktive tekstens mening kan få relevans på et erkjennelsesnivå.

Eksempel O

L: Har dere lært noe av hvordan det kan føles å ha det sånn som hun hadde det?

[“Ja”]

Helmer: Andre verdenskrig.

L: Hva tenker du da?

Helmer: At hvis man er ... For eksempel man er på flukt.

L: Ja!

Helmer: Det er det samme.

Overføringsspørsmålet trigger utforsking av tekstens potensial for overførbar mening, slik de litterære tekstene har potensial for i motsetning til sakprosa. Det viser samtidig at den diskursive triggering også fører inn i en humanistisk tankegang. Først svarer flere ”ja”. Det er altså flere som opplever å ha lært noe på et menneskelig plan av å lese fortellingen. For Helmer får teksten konkret relevans. Han har lært noe om hvordan det er å være på flukt. Han trekker paralleller til et annet narrativ han kjenner til, nemlig andre verdenskrig. Av fortellingen om jenta i en ekstrem situasjon henter han ut eksistensiell mening. Tematikken generaliseres, og det er tydelig for Helmer at ”det der det samme”.

4.2.4 Bevissthet om forfatterens prosjekt

Etter endt lesing får elevene overføringsspørsmål som er ment å trigge refleksjon rundt det de har lest. Elevenes svar synliggjør en bevissthet om forfatterens prosjekt. Fiksjonsforståelsen deres kjennetegnes altså ved en bevissthet om at teksten er fiktiv og skrevet av en forfatter med intensjoner.

Eksempel P

O: Når dere leser, eller når dere hører boka, tenker dere at dere hører en sann fortelling? Det som skjer i boka?

Helmer: Det kan være. Det er kanskje litt lagt på for at det skal bli spennende. Mer spennende.

Solveig: Noe av det.

Kristine: Ganske mye er sant, men noe av det er fantasi også.

Per: Ganske mye kan jeg tro på, men noe av det er litt sånn at jeg ikke tror at det er ekte.

Åse: Som sagt at det er ingen som vet hvordan det egentlig var, så det er jo mye som er fantasi, men forfatteren har kanskje lagt på lite grann, sånn som Helmer sa, for å få det til å bli mer spennende.

Abel: Jeg tenkte ... Historien er jo ikke sann, men det hun [forfatteren] bruker er jo ... sånn som hornet og rypegreiene og litt sånn som det.

Fiksjonsforståelsen synliggjøres her ved en bevissthet om dramaturgi i fiktive fortellinger. Elevene er enige om at forfatteren har ”lagt litt på”. Det er rimelig at de utover det peker på at ”ganske mye” er sant og til å tro på. Handlingen er tross alt situert i en historisk kontekst. Abel svarer mindre nyansert at “historien er jo ikke sann”. Han skiller tydelig mellom fakta og fiksjon, men vet at ”hun bruker” elementer fra den historiske konteksten. Åse begrunner sitt synspunkt kontekstuellet når hun sier at “det er ingen som vet hvordan det egentlig var”. Hun peker på fiksjonens distanse til den faktiske historiske konteksten handlingen er situert i. Hun forstår at forfatteren har undersøkt og forestilt seg hendelser “for å få det til å bli mer spennende”. Når de etterpå får spørsmål om hvorvidt de opplever at fortellingen har noen helt, kan vi tyde en forståelse av helten som narrativ funksjon.

Eksempel Q

O: Fins det en helt her som liksom har noen oppgaver å løse ... eller?

Helmer: Hun jenta må jo holde seg unna veldig mye, og hun kjemper for å ikke dø.

L: Mhm. Hun må kjempe masse for å ikke dø. Bra.

Åse: Det var jo ikke noen helt sånn i den Svartedauden-perioden. Fordi alle bare døde, og alle ble redde og sånt. Så det var ikke noen som fikk stoppet pandemien, eller pesten da.

Både Åse og Helmer snakker om heltene som aktører i fortellinger. For Helmer handler det om jentas kamp for tilværelsen. For Åse handler det om heltens ansvar for å redde fellesskapet, i tråd med det grunnleggende narrative temaet ”heltene som tar ansvar”. Hun viser til et kriterium for at en fiktiv karakter skal være en helt. Hvis jenta i fortellingen var en helt, ville hun ”stoppe pandemien” og redde menneskeheten.

Eksempel R

L: Har dere noen gang sett på film, og så helt på slutten så står det basert på en sann historie? Tror dere det kan være litt sånn som det?

["Ja", "Kanskje litt hvert fall", "Litt overdrevet"]

Åse: Det var en gang jeg så på en film om en jente som ble kidnappet, og så sto det basert på en sann historie. Og det sto på starten, og da jeg tenkte på det på slutten, så tenkte jeg at det faktisk er en person eller flere som har opplevd det. Og det var en ganske sånn skummel film, så jeg syntes kanskje litt synd på den personen.

Flere sier de tror fortellingen kan være litt som filmer som er basert på en sann historie. Noen sier den er ”litt overdrevet”. Det kan være et tegn på en forståelse for tekstens melodramatiske trekk, nemlig at den handler om enkeltmennesket i en ekstrem situasjon. Åse viser en bevissthet om at fiktive tekster må leses annerledes enn sakprosa-tekster, og en observant tilnærming til elementer i filmen hun har sett. For det første la hun merke til ordene ”basert på en sann historie”, og det fikk henne til å tenke ”på slutten”. Hun forsto at hun skulle tolke teksten på en faktisk måte fordi filmen var en blandingssjanger mellom fiksjon og fakta. For det andre følte Åse noe da hun så filmen. Hun ”syntes kanskje litt synd på den personen”, som opplevde en ”skummel” situasjon. Hun tolket teksten først på dens premisser, og tillot seg mot slutten å sympatisere med karakteren fordi hun minnet seg om at det var en person fra hennes egen virkelighet som opplevde dette.

Et annet trekk som peker mot forfatterens prosjekt, er en tendens til resistens mot tekstens forføring. Mot slutten av samtalen inviterer læreren elevene til å undersøke teksten retorisk. Hun spør: ”Hva synes dere om boka?”. Først her får emosjonell vurdering komme til uttrykk i samtalen. Det er ikke relevant underveis om elevene liker boka eller ikke. Solveig svarer at hun synes den er ”spennende”, og med utgangspunkt i hennes opplevelse, oppmuntrer læreren

til refleksjon med overføringsspørsmålet ”hva er det som gjør at denne boka er spennende?”. Hun ber dem om å tenke i noen sekunder og deretter dele tankene sine med sidemannen. Her brytes lærerstyringsmønsteret et lite øyeblikk. Læreren sørger for at alle elevene involveres i samtalen. Etter litt tid ber hun om parenes innspill i felles samtale.

Eksempel S

L: Solveig og Abel?

Solveig: Svartedauden er liksom en sann historie, og hun lever på en måte når det er det.

L: Mhm. At det er basert på noe som har skjedd i virkeligheten? Ja, det er jeg helt enig i at er spennende.

Innspillet til Solveig og Abel underbygger lærerens opplysning om at elevene fenges av historisk fiksjon. De opplever fortellingen som spennende fordi handlingen er situert i en historisk kontekst. Videre reflekterer flere av parene over hvorfor handlingen er spennende.

Eksempel T

L: Per og Gina?

Per: Hva som skjer liksom.

L: Det som skjer i boka er spennende? Mhm. Johannes og Kristine?

Kristine: Liksom at du vet ikke ... plutselig skjer det noe nytt liksom.

L: Mhm. Plutselig så skjer det noe nytt. At det er litt brå overganger noen ganger? Ja.

L: Hedda og Marius?

Hedda: At hun pesten liksom er litt over alt og kan bare plutselig drepe dem.

L: Ja, pesten er over alt og plutselig så kan hun drepe dem.

L: Synnøve og Helmer?

Helmer: Liksom ... Det skjer alltid noe, og hvis alt roer seg helt ned, så skjer det noe veldig farlig.

L: Mhm. At det er liksom rolig i boka, og så plutselig så skjer det noe.

Her ser vi et knippe elevpar som engasjeres av handlingen og dramaturgien. De peker på at boka er spennende fordi det er spennende hendelser, og at det plutselig skjer noe nytt. Hedda og Marius opplever konfliktens antitese som spenningsskapende. Hedda nevner indirekte antagonist som hele tiden truer hovedkarakteren – i dette tilfellet pesten som truer jentas

liv. Både Kristine, Helmer og Åse snakker om dramaturgien i fortellingen uten å bruke ord som “spenningstopp” eller “konflikt”. De adresserer forfatterens prosjekt og forstår at "noe veldig farlig" skjer av og til for at leseren skal bli engasjert. Åse viser i tillegg en bevissthet om målgruppe:

Eksempel U

Åse: Jeg føler det alltid skjer noe hele tiden, og det er bra for folk som liksom liker spennende bøker.

Hun peker på at progresjonen i den ytre handlingen, er et “bra” trekk av forfatteren hvis målet er at ”folk som liker spennende bøker”, skal like den.

Flere av elevparene svarer videre at behovet for å ”lese mellom linjene” er spennende.

Eksempel V

L: Hjalmar og Karen, hva tenker dere?

Hjalmar: Det er spennende fordi det er veldig mye informasjon, og noen ganger er det veldig lite, som gjør som at det er spennende.

L: Ja? Noen ganger får man mye informasjon og noen ganger lite. Det gjør det litt spennende.

L: Torbjørn og Åse?

Åse: Liksom ... vi får ikke vite så mye. Sånn i forhold til hovedpersonen. At det er sånn ... Vi vet at personen starter på L, men det er spennende at vi ikke vet så mye.

Torbjørn: Det gjorde det spennende fordi det ble sånn mystisk.

L: Ja? Boka var litt mystisk? Helt enig. Tenkte du det samme, Nora?

Nora: Mhm.

Elevene legger merke til de tomme plassene som trigger en tolkende holdning til teksten. Hjalmar peker på en veksling mellom gitt og ikke-gitt informasjon. Åse nevner det gjennomgående momentet i at de ”ikke vet så mye” om hovedpersonen. Torbjørn opplever boka som ”mystisk”, og Nora sier seg enig. Vi må forstå dette som at tekstens tolkningsrom engasjerer flere av elevene.

4.3 Mellom diskurser

Gjennom mer enn en hel klokke er elevene i en konsentrert samtale der litteratur diskuteres. De snakker om teksten og ikke om seg selv. I mellomtiden skal vi se at noen av elevene tidvis beveger seg mellom diskurser. Et fellestrekk for disse tilfellene er at de stort sett forekommer når elevene får spørsmål som ikke kan besvares ut fra den fiktive konteksten. Hvordan dette kan forstås vil jeg komme tilbake til i diskusjonen.

4.3.1 En psykologisk diskurs

Eksempel W

L: Tror dere man kan dø av ensomhet?

Solveig: Ja.

L: Ja, kanskje det.

Helmer: Man kan ta sitt eget liv. Man kan drepe seg selv hvis man blir så ensom.

L: Ja? Noen tar kanskje også sitt eget liv hvis man blir for ensom.

Åse: Man kan få depresjon.

L: Ja?

Åse: Og angst.

Eksempel X

L: Jeg synes at boka har veldig mange gode beskrivelser. (...) Husker dere noen beskrivelser som dere tenkte veldig over? Som var skumle eller bra eller?

Helmer: Huldrekongen og de hjelperne.

L: Ja! De tussene og Huldrekongen. Beskriver hvordan han er og hvordan han kommer, og så plutselig er han borte igjen.

Åse: Kanskje hun har en form for separasjonsangst?

L: Ja, til han Huldrekongen?

Åse: Nei, til å være alene.

L: Åja, sånn ja! Ja, det kan godt hende.

I begge eksemplene nevnes begreper vi kan knytte til en psykologisk diskurs som har vokst frem i offentligheten de siste årene. Psykisk helse har vært et aktuelt tema i flere år og er dessuten en del av det tverrfaglige emnet "Folkehelse og livsmestring" i den nye læreplanen. Det er rimelig å tenke at elevene har hørt ord som "angst" og "depresjon" både i fritids- og skolesammenheng. Kanskje er disse begrepene en del av elevenes vokabular for å forstå

emosjonelle forhold. Uansett bruker de referanser fra denne psykologiske diskursen for å forstå jentas indre verden. Dette kan vi kanskje også forstå som tendenser til generaliseringer av teksttemaet. Både Helmer og Åse insinuerer at teksten kan fortelle noe om menneskets ensomhet på et mer generelt nivå. At jenta på et tidspunkt i ferd med å ta av korset, kan man for eksempel tolke som at ensomheten tar overhånd.

4.3.2 En historisk diskurs

Flere av elevene tenker tidvis innenfor andre rammer. Når de får spørsmål om hvorfor de tenker at forfatteren har skrevet boka, blir det synlig at flere beveger seg mellom diskurser.

Eksempel Y

O: Hvorfor tenker dere at forfatteren av boka har skrevet den boka?

Solveig: For at folk kan lære litt om hvordan det var?

Marius: Jeg skulle si det samme.

Helmer: Aldri skal glemme hva som skjedde.

Åse: Til minne om de døde?

L: Per, var det det du skulle si?

Per: Ja.

L: Er det en annen grunn til at man kan ha skrevet denne boka?

Åse: For at folk skal lære om hvordan det var. Det var jo egentlig ikke så mange som visste hvordan det var da, for det var ingen som kunne fortelle en helt sann forklaring. Så det er mye som er fantasi også.

Her ser vi igjen den enigheten som er typisk for ytringssekvensene. Gjennom skolearbeid med historiske hendelser der menneskeliv har gått tapt, har elevene antakelig lært å bli en del av et slags meningsnettverk der man skal ”minnes de døde” og ”lære litt om hvordan det var”. Teksten tillegges en konkret intensjon. Vi kunne forstått dette som at elevene leste teksten som en kilde til faktaopplysninger om Svartedauden. Likevel har vi allerede sett at de er bevisste teksten som fiktiv konstruksjon. Åse sitt svar minner oss om dette: ”Det var ingen som kunne fortelle en helt sann forklaring”. Istedenfor vil jeg derfor se dette i sammenheng med generaliseringen av tekstmeningen. Vi har sett at elevene har lært noe om ”hvordan det var” på et menneskelig plan.

Avsluttende kommentar til funn

Etter samtalen sa en av elevene at ”flere rakk opp hånda nå enn ellers”. Jeg noterte meg at tretten av seksten elever har ordet i løpet av den felles samtalen. Det er tydelig at noe motiverte dem til å delta aktivt i tolkningsarbeidet. Hvordan dette kan forstås vil jeg komme inn på i neste kapittel.

Jeg vil runde av dette kapitlet ved å gjøre et poeng av at elevene fortsatt er i en leseprosess i det jeg stopper lydopptaket. De har lest første del av boka og skal fortsette på andre del. Muligheten til å konstruere en hermeneutisk helhet blir noe begrenset når teksten ennå ikke er ferdiglest, men jeg vil likevel argumentere for at del 1 kan behandles som en hel fortelling. Fortellingen om jenta har kanskje en åpen slutt der nettet løsner, og elevene forstår dette som at jenta dør. Jeg vil med det legge til grunn at del 1 kan tolkes på helhetsnivå.

5 Diskusjon

Hensikten med avhandlingen er å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet?* I det forrige kapittelet presenterte jeg funnene fra analysen av datamaterialet. I dette kapittelet vil jeg vende tilbake til de teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 2, for å se på hvordan jeg kan forstå funnene i lys av disse. Jeg vil parallelt diskutere funnene i en didaktisk sammenheng, og overordnede didaktiske implikasjoner oppsummeres til sist i kapittelet.

Bakgrunnen for problemformuleringen var en hypotese om at elevers fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler på mellomtrinnet. I det innledende kapittelet antydet jeg at det var behov for undersøkelse av en slik hypotese ettersom kontekstbevissthet er det største skillet mellom svake og sterke elever i norsk skole (Penne & Skarstein, 2015). Til grunn lå en idé om at norskfagets litteraturundervisning har et særlig potensial for trening av en kontekstuell metabevissthet som tjener all form for lesing og behandling av tekst, og som derfor kjennetegner en overordnet literacy-kompetanse (Penne, 2013). Jeg viste til Ottesen og Tysvær (2017) som fant at det hittil foregår mest individuell lesing på mellomtrinnet. Videre refererte jeg til Penne (2013) som hevder at slike frie metoder reduserer muligheten for øving i fiktive lese måter for lite litteraturvante elever. For å nærme meg problemstillingen gjennomførte jeg, slik som redegjort for i kapittel 3, en kvalitativ samtaleanalyse av en litterær samtale – en arbeidsmåte som harmonerer med sosiokulturelle perspektiver på læring.

Funnene viser at det etableres en fiksjonsdiskurs i samtalen, som elevene stort sett ytrer seg innenfor. Det blir et overordnet kjennetegn på fiksjonsforståelse, og under dette pekte jeg på fire kjennetegn. For det første er det primært den fiktive konteksten som er utgangspunkt for elevenes tolkning av jentas handlinger og valg. For det andre supplerer de med folketeoretiske tolkninger for å fylle tekstens tomme plasser. For det tredje forekommer det et tilfelle av metaforisk generalisering. En av elevene tillegger teksten relevans på et menneskelig plan. For det fjerde kommer det til syne en felles bevissthet om forfatterens prosjekt. Utover fiksjonsdiskursen finner jeg dessuten at noen av elevene tidvis beveger seg ”mellom diskurser”, men hovedsakelig når de ledes ut av teksten. Her forekommer det muligens flere generaliseringer av teksttemaet innenfor den psykologiske diskursen. Jeg vil innlede diskusjonen med noen betraktninger knyttet til den litterære samtalen som sosial praksis.

5.1 Den litterære samtalen som sosial praksis

I denne avhandlingen holder jeg frem litterær samtale som en sosial praksis for trening av elevers fiksjonsforståelse. Med Gee (2008b) sitt Diskursbegrep (stor D) kan vi si at samtalen er en sekundær-Diskurs i seg selv, som forutsetter at elevene tenker, snakker og handler på bestemte måter. Ved å lytte til høytlesingen og svare på spørsmål over de på å tolke fiktive tekster hermeneutisk innenfor det jeg kaller fiksjonsdiskursen. Mine funn viser at elevene mestrer samtalsformatet på tross av liten erfaring med praksisen. Lærerens tydelige formidling av forventninger er antakelig en forlengelse av et systematisk arbeid med regler og rutiner i klasserommet. Det, sammen med den klare organiseringen i lesesirkel, gjorde kanskje Diskursen tilgjengelig. Bemerkningen om at ”flere rakk opp hånda nå enn ellers”, forteller meg dessuten at noe motiverte dem til å delta. I dette delkapittelet vil jeg diskutere faktorer ved praksisen som støtter elevenes tolkende tilnærming til teksten. Til sist går jeg inn på elevenes forutsetninger i møte med samtalen.

5.1.1 Strukturell pausing av spontane reaksjoner

Et overordnet funn er at elevene ytrer seg innenfor en felles fiksjonsdiskurs. De ”pauser” spontane reaksjoner og inkluderer kontekst i sine tolkninger, i tråd med Skarsteins (2022) metafor for hermeneutisk tolkning. Dette kan ses i sammenheng med samtalsformatet, der elevene deltar når de tildeles ordet. Jeg finner det interessant å fundere over om den litterære samtalsformatet støtter den kognitive pausingen som hermeneutisk tolkning krever.

For det første kan vekslingen mellom høytlesing og lesestopp bidra til pausing. Vi ser for eksempel at flere skjærer grimaser når læreren leser at jenta spiser muggen ost, men at ingen rekker opp hånda og uttrykker denne reaksjonen under lesestoppet som følger. Lærerens spørsmål gir en indikasjon på hva som er passende å si i samtalen, og elevene svarer deretter. Abel svarer at jenta gjorde det ”fordi hun var veldig sulten”. For det andre får emosjonell vurdering først komme til uttrykk mot slutten av samtalen. Læreren gjør det ikke relevant hvorvidt elevene liker boka før de har utforsket den, og det støtter en pausing av primærdiskursive responser på selve teksten eller tekstarbeidet. Jeg antar at høytlesingen er viktig i dette. Hvis de hadde lest hele del 1 først og samtalt etterpå, kan noen allerede ha vurdert og eventuelt avvist teksten. Tilstedeværelsen i teksten trekker elevene inn i en hermeneutisk modus der det handler om å avdekke en underliggende sammenheng, slik Gilje (2019) skriver det.

Jeg finner altså didaktiske muligheter i organiseringen av samtalen, med henblikk på å gjøre en tolkende tilnærming mer tilgjengelig. Samtidig ser jeg også noen mulige utfordringer. Jeg finner at de fleste elevene deltar, men kravet om å rekke opp hånda kan potensielt skape en passivitet fordi elever kan velge å ikke svare. Jeg vil ikke utelukke at lytting i seg selv er verdifullt, men i et sosiokulturelt perspektiv vil språkliggjøring av tenkning være avgjørende for diskursiv trening. Det blir derfor viktig at læreren avdekker og arbeider med årsaken til at elever ikke deltar. Videre kan spørsmålsstyringen kanskje komme i veien for det å ”åpne teksten”. Elever kan oppleve spørsmålene som et mål i seg selv. Det er derfor viktig at læreren oppmuntrer til møter mellom leseerfaringer, som litterær samtale åpner for (Aase, 2005). Isak sitt forslag om at den hvite hånda representerer pesten, kunne åpnet for en utforsking av alternative tolkninger. Ved å tematisere dette kan læreren gjøre det tydelig for elevene at målet er sannsynlige tolkninger, slik Penne (2013) beskriver den hermeneutiske diskursen. Mine informanter fikk beskjed om å svare ordentlig hvis de var uenige, og læreren forsøkte flere ganger å oppmuntre til meningsbryting. At elevene likevel søker enighet i samtalen, tyder på at dette er viktige grep. For å modellere kan læreren også kanskje selv foreslå alternative tolkninger for å utfordre enighetstendensen.

5.1.2 Kontroll av diskursnivå

Etableringen av en felles fiksjonsdiskurs ser jeg altså i sammenheng med spørsmålsstyringen. Læreren kontrollerer diskursnivået i samtalen. Med refleksjons- og observasjonsspørsmål skapes et tekstnært fokus som støtter inkludering av kontekst i elevenes tolkninger. Identifikasjonsspørsmålene supplerer utfyllingen av tomme plasser, blant annet med folketeori, som blir en form for simulering av karakterens indre. Overføringspørsmålene oppfordrer til metarefleksjon over fortellingen.

I teorikapittelet viste jeg, med referanse til Skarstein (2013), til Vygotskij (1986) som mente at undervisningen bør ta sikte på å utvikle en frivillig kontroll hos elevene. I mine funn ser jeg kimen til en slik kontroll, men den er altså antakelig sterkt betinget av lærerens spørsmålsstyring og samtaleformatets ”pausing”. Poenget i et literacy-perspektiv er at denne kontrollen må være bevisst (frivillig) for at den skal være overførbar som generell språkmakt. For at elever skal kontrollere sitt eget diskursnivå i møte med tekst, kan vi tenke oss at den diskursive tilegnelsen må støttes av eksplisitt instruksjon, som ifølge Gee (2008b) fører til bevissthet om diskursive forskjeller. Læreren kan støtte tilegnelse gjennom litterære samtaler

og samtidig synliggjøre de endringene som skjer i elevenes tenkning når de deltar. Brillen er en metafor som kanskje kan bidra til slik synliggjøring på mellomtrinnet: ”I denne samtalen tar vi på oss tolkningsbrillene”.

Hvorfor elevene tidvis beveger seg mellom diskurser, kan vi forstå på to måter. For det første er det hermeneutiske en naturlig del av det syntagmatiske (Kleve & Penne, 2012). Når vi forsøker å forstå noe, er det nærliggende at vi tar i bruk de ressursene vi har tilgjengelige. Lærerens oppgave blir da å styre samtalen tilbake inn i fiksjonsdiskursen ved å rette fokus mot den fiktive konteksten. For det andre er det stort sett når elevene får spørsmål som leder dem ut av teksten, at de beveger seg over i andre diskurser. For eksempel er det når læreren stiller spørsmål om hvorvidt ”man” kan dø av ensomhet (eksempel W), at Åse og Helmer beveger seg over i en psykologisk diskurs. Vi kan dermed forstå hovedkategorien ”mellom diskurser” som en forsterking av oppfatningen om at spørsmålsstyringen har betydning for hvilke diskurser som får rom i samtalen.

5.1.3 Den gode viljen

Funnene viser ingen tegn til avvisning av tekstarbeidet, og det kan være et uttrykk for at elevene inntar en sekundærdiskursiv holdning i samtalen. Innledningsvis viste jeg til studier som knytter sosioøkonomiske forhold til diskursiv tilgang og tilnærming til tekst (Heath, 1982; Penne, 2006; Skarstein, 2013). Litteraturgjennomgangen tydet på en lignende sammenheng. Jeg har videre nevnt ”den gode viljen” Penne (2007) forklarer at litteraturvante elever ofte har. Mitt utvalg besto av litteraturvante elever fra et område med høye boligpriser og tett foreldreoppfølging. Det gjør at vi kan anta at de på forhånd hadde utviklet en viss fiksjonsforståelse. At flere av dem leser på fritiden, underbygger i tillegg en oppfatning om at motivasjon for lesing er en del av deres primærdiskurs. Videre må jeg stille spørsmål ved hvordan materialet hadde sett ut dersom dette ikke var tilfellet. En vesentlig begrensning ved studien er derfor at jeg ikke har grunnlag for kontrastering. Jeg står igjen med spørsmålet om hvordan lite litteraturvante elever ville respondert på den samme tilretteleggingen. Dette vil jeg tangere mot slutten av diskusjonen (delkapittel 5.3.2).

5.2 Tekstens didaktiske muligheter

Hittil har jeg diskutert samtaleformatets betydning for elevenes tolkende tilnærming, og jeg vil nå diskutere om forhold ved den valgte teksten også gjorde tolkning mer tilgjengelig. Det vil i så fall kunne gi noen didaktiske innspill på bruk av akkurat denne boka i litterære samtaler på mellomtrinnet.

5.2.1 To deler, tre helheter?

Muligheten til trening av hermeneutisk tolkning ligger i helheten de litterære tekstene utgjør (Bruner, 1996). Som avsluttende kommentar til funnene, argumenterte jeg for at del 1 av boka kan anses som en helhet. Med det til grunn bærer teksten kanskje i seg for bevisstgjøring om behovet for en tolkende tilnærming. Appleyard (1991) hevder at barneleseren kan håndtere tekster som helheter, og der Abel foreslår en tolkning hvor livet seirer over døden, gjør han nettopp det. Før dette har samtalen handlet om å skape orden i delene, og fordi samtalen er en leseprosess, er dette naturlig. Jeg vil ikke gå ytterligere inn i del 2 av fortellingen utover å si at leserens teori om hvorfor nettet løsnes settes på prøve, og vi kan dermed si at del 2 utvider del 1. De to delene utgjør på en måte hver sin helhet fordi de viser to ulike perspektiver (jenta og Bjart sine), og disse kan til slutt "veves" sammen til en overordnet helhet. Her fins det et potensial for at læreren kan minne om viktigheten av et åpent og spørrende blikk. I overgangen mellom del 1 og 2 kan læreren minne om dette: "Nå har vi forstått det sånn at jenta dør i del 1, men kanskje får vi ny informasjon når vi leser del 2".

5.2.2 En melodramatisk fortelling med et metaforisk lag

Elevene opplever boka som spennende, og vi kan tenke oss at dette er en viss forutsetning for deres engasjement, ved siden av deres "gode vilje". Noen av dem fenges av handlingen og andre av tolkningsrommet. Kanskje forteller det oss at noen er nærmere Appleyards (1991) barneleser, og andre nærmere ungdomsleseren. Et av samtalens strukturelle trekk er dessuten et mangfold i elevenes respons på spørsmålstyper. Det peker muligens mot at deres fiksjonsforståelse er noe ulik, noe som i så fall er naturlig i et pedagogisk perspektiv. I den forbindelse finner jeg det interessant å se på hvorfor de blir engasjert av den samme boka. Kanskje åpner den for en slags pedagogisk tilpasning, og her ser jeg det relevant å trekke inn vekslingen mellom "virkelighet" og det elevene forstår som drøm. For elever som trives i handlingslandskapet (nærmere barneleseren), vil kampen mellom det gode og det onde appellere. Fiksjonsforståelsen trenes for dem i møte med en tydelig annen kontekst, noe som

fremmer behovet for metabevissthet, ifølge Skarstein (2022). For elever som trives med å tolke (nærmere ungdomsleseren), vil de tomme plassene og metaforene i tillegg gjøre tilgjengelig muligheten for å ”avdekke ei djupare meining”, slik Gilje (2019) sier det. Boka åpner altså for at læreren kan trene elevenes fiksjonsforståelse på ulike nivåer.

5.2.3 Folketeorier som didaktisk mulighet

I teorikapittelet viste jeg til Skarstein (2013), som peker på en didaktisk utfordring knyttet til folketeorier. Elevenes folketeorier kan føre til avvising av selve teksten eller uenighet med karakterers handlinger. Mine funn viser derimot at teksten bekrefter elevenes folketeorier, og at teoriene brukes til å fylle tomme plasser. Det er identifikasjonsspørsmål fra læreren som trigger disse folketeoretiske tolkningene, og på den måten er de kontrollert og likevel innenfor den fiktive konteksten. Spørsmålet blir om det fins muligheter i at de kommer til syne.

Kleve og Penne (2012) understreker viktigheten av å utvikle elevenes metabevissthet om deres subjektive orientering i verden. Fordi folketeoriene knyttes til primærdiskursen og syntagmatisk tenkning, anvendes de i utgangspunktet ureflektert. I litterære samtaler blir elevene bedt om å stoppe opp og se tilbake på og språkliggjøre egne lesninger (Aase, 2005). Det didaktiske poenget med å be elevene språkliggjøre tenkningen sin, er at det skaper en slags bevissthet og trekker det syntagmatiske mer mot det paradigmatisk. Det er en form for diskursiv trening som støtter elevenes mediering innenfor en tolkende diskurs. For å utnytte potensialet ytterligere ser jeg for meg at læreren eksplisitt kan åpne for refleksjon ved for eksempel å spørre: ”Hvorfor er det så selvsagt for oss at jenta har et behov for å ha venner rundt seg?”. Spørsmålet har rot i den fiktive konteksten, men trigger refleksjon over elevenes folketeorier. Samtidig kan vi tenke oss at slike spørsmål, som leder elevene ut av teksten, også kan lede samtalen på villspor. Det vil i så fall kunne virke begrensende på muligheten til hermeneutisk tolkning. Kunsten blir å utnytte de situasjonene som oppstår uten å aktivt skape dem. For de lite litteraturvante elevene blir det særlig viktig at læreren primært lar samtalen handle om den fiktive teksten.

5.3 Trening av fiksjonsforståelse på mellomtrinnet

Til sist ønsker jeg å vende tilbake til hypotesen om at elevens fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler på mellomtrinnet. Funnene viser tydelig at dette er mulig, og at fiksjonsforståelsen synliggjøres og stimuleres diskursivt. Innledningsvis refererte jeg til Gee

(2008a), som mener at inkluderingen i fagenes diskurser må starte etter fjerde trinn. Jeg refererte også til Gourvenec og kollegaene (2014) som foreslår en arbeidsdeling mellom trinnene i grunnskolen, som kan gi retning til litteraturundervisningen. Her vil jeg diskutere to faktorer som kan være sentrale i arbeidet på mellomtrinnet.

5.3.1 Å utvikle tolkende barnelesere gjennom litterær samtale

Her må jeg åpne med en noe teoretisk betraktning. Fiksjonsforståelse knytter seg blant annet til fiktive teksters intensjon. Ifølge Bruner (1986) er dette en form for paradigmatisk bevissthet. Oatley (2002) snakker derimot om simuleringer, som ikke nødvendigvis peker mot bevissthet. Videre sier Appleyard (1991) at barneleseren kan skille mellom fakta og fiksjon, men lever seg inn i handlingen. Ungdomsleseren er opptatt av karakterers motivasjoner og kan gi egne tolkninger av teksten. Med utgangspunkt i Oatley kan vi si at barneleseren først og fremst simulerer på det første og andre nivået. Han leser narrativt og med innlevelse. Ungdomsleseren simulerer i tillegg på et metaforisk nivå der han leter etter en mer allmenn mening. Penne (2013) sier at simuleringene vil leses med et metablikk innenfor den fiktive konteksten dersom leseren har fiksjonsforståelse. Kanskje vi kan si at barneleserens metaperspektiv innebærer å vite at det som skjer, skjer i en annen verden enn hans egen. Han er i det syntagmatiske og foretar fiktive simuleringer med et hint av Bruners paradigmatisk tenkning. Hos ungdomsleseren blir det paradigmatisk sterkere fordi han reflekterer over fortellingen. I et opplevelsesperspektiv er barneleserens innlevelse verdifull, men i et læringsperspektiv ønsker vi i tillegg ungdomsleserens refleksjon. Det skaper den dobbeltposisjonen som utvikler metaspråklig kompetanse (Skarstein, 2013).

Mine funn viser at elevene simulerer innenfor den fiktive konteksten. De leser med metablikket Penne (2013) beskriver. De kontekstinterne og folketeoretiske tolkningene forteller oss at de hovedsakelig simulerer på Oatleys (2002) ytre nivå, men også på det indre. Per sier for eksempel at jenta må ha blitt redd da pesten kom. Der Helmer generaliserer teksttemaet er han på det tredje nivået, og det forteller oss at dette er et aspekt ved fiksjonsforståelsen som kan trigges frem hos elever på mellomtrinnet. Tilfellet var svar på et overføringsspørsmål, og ved å stille slike spørsmål kan læreren altså synliggjøre leting etter litterære teksters intensjon som en del av den fiktive lesemåten. Steffensen (2005) holder frem et forslag til et slikt spørsmål, som tydeliggjør dette aspektet: ”Hva er det egentlig denne teksten prøver å fortelle oss?”.

På en måte kan vi si at elevenes engasjement styres av barneleserens handlingsorientering. Flere peker på at ”det som skjer” er spennende. På en annen måte kan vi si at de nærmer seg ungdomsleseren i sin tilnærming til teksten. De funderer over karakterens indre med hjelp av sine folketeorier, og generaliseringer kommer til syne. Selv om dette må ses i sammenheng med elevenes leseerfaring, forteller Appleyard oss at trente lesere i denne alderen vil lese som barnelesere. Jeg ser derfor at de antakelig ”strekker seg” utover måten de leser alene, med lærerens støtte i den konkrete samtalen. Kanskje kan vi derfor bruke begrepet ”tolkende barneleser” om en hybrid av barneleser og ungdomsleser, som blir tilgjengelig i litterære samtaler der læreren trigger en tolkende tilnærming til teksten.

Med de overnevnte refleksjonene vil jeg argumentere for at det er hensiktsmessig om læreren på mellomtrinnet arbeider med å trekke elevene inn i en tolkende barneleserrolle i litterære samtaler. Det handler om å modellere en fiktiv lese måte for å støtte dem i å inkludere kontekst i lesningene sine og trigge refleksjon over tekstmeningen. Jeg har likevel en viktig bemerkning her: Appleyards stadier forutsetter kontinuerlig leseerfaring, og læreren vil derfor ha elever på mellomtrinnet som ikke er barnelesere. Målet må uansett være utvikling av den graden av fiksjonsforståelse elevene bringer med seg inn i samtalen, der læreren kan ”koble elevene på” sin leserutvikling ved å tilby erfaring med fiksjon. Den tolkende barneleseren kan, slik jeg ser det, være et slags ideal på dette trinnet.

5.3.2 Noen refleksjoner rundt den aktive læreren i elevorienteringens tid

Funnene mine viser at elevene har tilgang på en ganske avansert fiksjonsforståelse i samtalen, som jeg i avsnittet over har knyttet til en hybridisert leserrolle (den tolkende barneleseren). Vi kan forstå dette i lys av teorien om den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001). På et kognitivt nivå er fiksjonsforståelsen noe elevene bringer med seg inn i samtalen, samtidig som samtalsens sosiokulturelle karakter gjør at den trenes i samspill med andre. Hittil har diskusjonen gjennomgående pekt mot at lærerens tilrettelegging og støtte er viktig for muligheten til trening av fiksjonsforståelse i litterære samtaler. Dette knytter seg til Gee (2008b) sitt ideal om den aktive læreren, som skiller seg fra den passive lærerrollen vi finner i læreplanen. Jeg vil derfor foreta noen refleksjoner knyttet til den aktive læreren i en tid der elevorienteringen står sterkt i skolen.

Lewis (1995) fant at elevstyrte samtaler åpnet for forhandling av sosial makt. Utbyttet ble størst for elever med høy sosial status. Slik jeg ser det, er det i seg selv et argument for lærerens aktive rolle. I min studie begrenser nok lærerstyringen muligheten for forhandling av sosial makt noe. At de fleste elevene har ordet i løpet av samtalen, indikerer også at de opplever samtalen som trygg. Jeg kan likevel ikke utelukke at sosiale forhold er grunnen til at noen få elever ikke deltar. At elevene tilslutter seg hverandres innspill, kan også være et tegn på sosial forhandling, der de oppfatter visse elevers tolkninger som mer akseptable. Disse refleksjonene handler om læringsmiljø og relasjoner på et pedagogisk plan, og er selvsagt noe litteraturlæreren vil måtte ta stilling til, akkurat som alle andre lærere.

Målet for norskfaget er at alle elevene skal inkluderes i en hermeneutisk diskurs. Vi har sett at det støtter elevenes literacy-kompetanse fordi det trener konteksttenkning. "Alle" blir et viktig stikkord når vi har ambisjoner om å utjevne ulikheter mellom elevene. Fordi kontekstuell metabevissthet utgjør det største skillet mellom elever i skolen (Penne & Skarstein, 2015), må vi sørge for at alle elever får mulighet til å utvikle en slik metaforståelse. Kun da kan vi stå inne for at undervisningen er demokratisk og støtter alle elevers samfunnsdeltakelse i et tekstlig mediert samfunn.

Med disse refleksjonene søker jeg å problematisere det at dagens litteraturlærere lar elevene lese mest individuelt i frykt for at innblanding ødelegger leseopplevelsen (Ottesen & Tysvær, 2017). I min studie skulle iscenesettelsen av samtalen sørge for at læreren "blandet seg inn" i elevenes lesing, og elevenes betraktninger om hvorfor boka er "spennende", forteller oss at opplevelsesaspektet likevel var tilstede. Kanskje ble det til og med en rikere opplevelse fordi læreren rettet fokus mot tomme plasser og metaforer, som elevene selv peker på som et spennende moment ("litt mystisk"). Innledningsvis henviste jeg til Penne (2013), som hevder at fiksjonsforståelse aktivt må etableres hos lite litteraturvante elever. Den aktive læreren blir antakelig en forutsetning for en slik etablering. Det innebærer tilrettelegging for diskursiv tilegnelse og supplerende instruksjon som støtter en bevissthet om diskurser, slik Gee (2008b) skisserer. Jeg har gjennomgående i diskusjonen pekt på hvordan læreren kan støtte både tilegnelse og eksplisitt instruksjon.

5.4 Studiens begrensninger og forslag til videre forskning

I dette delkapittelet skal jeg peke på noen begrensninger ved studien min. Allerede har jeg holdt frem manglende mulighet til kontrastering som en vesentlig begrensning. Det vil være avgjørende at det gjøres lignende forskning på lite litteraturvante elever på mellomtrinnet. I det videre vil jeg peke på flere begrensninger og underveis gi forslag til videre forskning.

For det første får jeg ikke svar på hvordan den fiktive konteksten ble etablert. Elevene hadde lest begynnelsen av fortellingen med læreren før datainnsamlingen. Jeg kan derfor ikke si noe om hvordan etableringen av konteksten påvirket deres tolkning i samtalen. For det andre forteller ikke funnene noe om hvordan elevenes fiksjonsforståelse er overførbart til lesing av ikke-fiktive tekster. Ideen om skjønnlitteratur i et literacy-perspektiv fordrer at forforståelsen som kreves, tjener en generell tekstkompetanse. Det ville vært interessant å gjøre studier der elever fra mellomtrinnet med ulik leseerfaring er med i utvalget og leser både skjønnlitteratur og sakprosa. For det tredje får jeg ikke svar på hvordan de yngste elevene på mellomtrinnet ville respondert på den samme tilretteleggingen. Det ville vært spennende å gjøre en lignende undersøkelse på femte trinn for å finne ut om potensialet for å trigge dem inn i en tolkende barneleserrolle også er til stede her. For det fjerde får jeg ikke svar på hvordan den nevnte arbeidsdelingen vil fungere i praksis. Studien min må kunne kategoriseres som en tverrsnittstudie ettersom den kun undersøker elever i en konkret situasjon. Slik jeg ser det, er det behov for longitudinelle studier som undersøker elevers utbytte av litteraturundervisning over tid.

5.5 Oppsummering av didaktiske implikasjoner

1) Den litterære samtalen

Litterær samtale er en formålstjenlig undervisningsmetode for trening av fiksjonsforståelse hos elever på mellomtrinnet. Samtalens format støtter elevers tolkende tilnærming til fiktive tekster, og den åpner med det for å trigge elevene inn i en rolle som ”tolkende barnelesere”.

2) Den aktive læreren

For at elevers fiksjonsforståelse skal kunne trenes i litterære samtaler, må læreren på mellomtrinnet ha en mer aktiv tilnærming enn læreplanens passive lærerrolle. Det innebærer en grundig iscenesettelse av samtalen, både på et faglig og et pedagogisk plan.

3) Den melodramatiske fortellingen med et metaforisk lag

Det kom et skip til Bjørgvin i 1349 egner seg med sine kjennetegn godt til trening av elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler. Den har tydelig melodramatiske trekk og engasjerer elevene både med handling og et metaforisk tolkningsrom. I tillegg kan den åpne for tydeliggjøring av behovet for et tolkende blikk med sine to deler, der den første har en åpen slutt.

6 Avslutning

Med denne avhandlingen har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner elevers fiksjonsforståelse i litterære samtaler på mellomtrinnet?* Innledningsvis pekte jeg på en sammensatt problematikk der økende forskjeller mellom elever ses i sammenheng med skjønnlitteraturens tapte plass i norskfaget. Dette knyttet jeg til Sylvi Penne sin forståelse av fiksjonsforståelse som en literacy-kompetanse. Jeg utledet en hypotese på bakgrunn av at sosioøkonomiske forhold spiller inn på elevers mulighet til å tilegne seg fiksjonsforståelse før skolestart, og at den elevorienterte pedagogikken, ifølge Penne (2013), reduserer lite litteraturvante elevers mulighet til å utvikle fiksjonsforståelse på skolen. Med Gee (2008b) sitt argument om at fagdiskursiv trening bør begynne tidlig for å fremme utjevning av sosiale forskjeller, ble hypotesen at elevers fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler på mellomtrinnet.

Gjennom en samtaleanalyse undersøkte jeg seksten syvendeklassingers tolkninger i en lærerstyrt litterær samtale. Jeg fant at det ble etablert en felles fiksjonsdiskurs der elevene var bevisste forfatterens prosjekt, tolket innenfor den fiktive konteksten, supplerte med folketeoretiske tolkninger og generaliserte metaforisk. De beveget seg kun ut i andre diskurser der de fikk spørsmål som ikke kunne besvares ut fra den fiktive konteksten. Kjennetegnene peker sammen mot en ganske avansert fiksjonsforståelse, som jeg anser som en forlengelse av den forforståelsen elevene bringer med seg inn i samtalen. Min konklusjon blir derfor at hypotesen om at elevers fiksjonsforståelse kan trenes i litterære samtaler, er styrket. Samtidig har jeg pekt på at det krever en aktiv lærer, og at samtalens organisering og valg av tekst er av betydning. Jeg har også knyttet mine funn til sosioøkonomiske forhold.

Konklusjonen peker mot en arbeidsdeling i litteraturundervisningen, der felles fiksjonslesing bør styrkes som en del av leseopplæringen på mellomtrinnet. Som jeg antydte i innledningen, blir dette et mulig svar på det som fremholdes som demokratiske problemer ved norsk skole. Jeg har i den forbindelse argumentert for at ”tolkende barneleser” er en rolle læreren kan få frem i den litterære samtalen. Avhandlingens overtittel ”Det er kanskje litt lagt på for at det skal bli spennende” er et av elevutsagnene og blir en metafor for det potensialet jeg finner for trening av elevers fiksjonsforståelse på mellomtrinnet. Mitt håp er at avhandlingen min kan inspirere lærere på mellomtrinnet ved å synliggjøre dette potensialet.

Litteraturliste

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (7). NOVA.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (s. 93-106). Cambridge University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal forlag.
- de Aguilera, G. L. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 8(1), 51-71.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2).
- Gee, J. P. (2008a). Getting over the slump: Innovation strategies to promote children's learning. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Gee, J. P. (2008b). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3. utg.). Routledge.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Samlaget.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget?: Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2*. Fagbokforlaget. . <https://app.allvit.no/book/9788245029321-skriv-les-2-artikler-fra-den-andre-nordiske-ko>
- Hauger, T. T. (2002). *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349*. Gyldendal forlag.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76.

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2018). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisssthet også for de svake elevene *Acta Didactica Norge*, 6(1), 7-18.
- Krogh, E., Penne, S. & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I L. Aase, N. F. Elf, G. Hågerfelth, P. Kaspersen, E. Krogh, S. Penne, D. Skarstein & M. Ulfgard (Red.), *Den nordiske skolen - fins den?: Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 244-258). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lewis, C. (1995). Literature as Cultural Practice in a Fifth/Sixth-Grade Classroom.
- McLeod, S. (2018). *Fundamental Attribution Error*. Simply Psychology. Hentet 05.04.2022 fra <https://simplypsychology.org/fundamental-attribution.html>
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og kultur*, 121(2), 112-129.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen» Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*, 2017(4), 53-67.
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå: En undersøkelse av 10-13 åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- 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 ulighetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Penne, S. (2007). Min mening og min verden: om kulturer, klasser og litteraturundervisning på ungdomstrinnet. Hentet 30.11.2021, fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:276929/FULLTEXT01.pdf>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker IS. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.

- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm akademisk.
- Penne, S. & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms.
- Raphael, T. E., Gavelek, J. R. & Daniels, V. (1998). Developing Students' Talk about Text: Analyses in a Fifth-Grade Classroom. *National Reading Conference Yearbook, 1998*, 116-128.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2.* (s. 90-112). Universitetsforlaget. E-bok fra Allvit.no.
<https://app.allvit.no/book/9788215042862-master-i-norsk-metodeboka-2>
- Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 31-49.
- Rosenblatt, L. (1985). Language, literature and values. *Language schooling and society*, 65-79.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*.
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. Yale University Press.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18.
- Skarøhamar, A.-K. (2014). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål eller middel? -Hva kan elevers lesninger av eldre tekster fortelle oss? . I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter -I forskning og undervisning* (s. 55-70). Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren*, 2011(4), 32-41.

- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3. utg.). Akademisk forlag.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.
- Svartdal, F. (2019, 17.12.2019). *Fundamental attribusjonsfeil*. SNL. Hentet 05.04.2022 fra https://snl.no/fundamental_attribusjonsfeil
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Twenge, J. M. (2006). *Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before* Free Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard university press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.; A. Kozulin, Red.). Gyldendal akademisk (Opprinnelig utgitt i 1986).
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine* (J. C. Jacobsen, Overs.). Politisk Revy.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction -Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University Press.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* Det norske samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

29.03.2022, 17:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

465916

Prosjekttittel

Elevers språk om fiktive tekster i litterære samtaler

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dag Skarstein, dagska@oslomet.no, tlf: +4791365507

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mille Tidemann, tidemannmille@gmail.com, tlf: 46880510

Prosjektperiode

01.11.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

17.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/617ba7a0-ee32-488b-9000-c2e383f8d0cc>

1/2

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Elevs tolkninger i samtaler om litteratur

Formål

Våren 2022 skal jeg, Mille Tidemann Jensen, skrive min masteroppgave *Elevs språk i samtaler om litteratur*. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan elever på mellomtrinnet (trinn 5-7) snakker om en skjønnlitterær bok.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært så heldig å få samarbeide med [Navn på lærer] om å samle inn data til min masteroppgave. [Navn på lærer] gir ut dette skjemaet på mine vegne for å be om samtykke til at ditt barn deltar i prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Deltakelse i studien er frivillig. Deltakelse i studien vil innebære at barnet ditt er med i en felles klassesamtale om boka "Det kom et skip til Bjørgvin i 1349". Samtalen vil foregå over ca. 1 klokke. Jeg tar lydopptak av denne samtalen. Det vil si at barnet ditt sine innspill vil komme med på lydopptaket dersom han/hun deltar i studien. Lydopptaket blir senere transkribert (gjort om til skriftlige data) og brukt som eksempler i oppgaven min. Alle navn på elever vil være anonymisert i oppgaven. Elever som ikke skal delta i studien, får undervisning utenfor klasserommet denne timen. Hvis barnet ditt deltar, kan du få se det skriftlige materialet med anonymiserte navn om du ønsker det.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil at han/hun skal delta eller senere velger å trekke ham/henne fra studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun jeg og min veileder ved OsloMet som vil ha tilgang til lydopptaket.*
- *Navnet til ditt barn blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
- *Datamaterialet lagres på en forskningsserver.*
- *Hvis barnet ditt deltar, vil han/hun ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av oppgaven min. Navnet vil være anonymisert, og jeg vil ikke ha tilgang til andre opplysninger som kan gjøre at barnet ditt blir gjenkjent.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er levert, noe som etter planen er mai 2022. Lydopptaket blir slettet, og samtykkeskrivet blir makulert ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *OsloMet Storbyuniversitet* ved Dag Skarstein (veileder)
Epost: dagska@oslomet.no
- *OsloMet Storbyuniversitet* ved Mille Tidemann Jensen
Epost: s325117@oslomet.no
- Personvernombud ved OsloMet, Ingrid S. Jacobsen
Epost: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mille Tidemann Jensen
Student ved femårig masterprogram i lærerutdanning 5.-10. trinn
Epost: s325117@oslomet.no
Telefon: 46880510

Kontaktinformasjon veileder

Dag Skarstein
Førsteamanuensis
Epost: dagska@oslomet.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens tolkninger i samtaler om litteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at _____ (barnets navn) deltar i samtale med

lydopptak som blir skrevet av og brukt som eksempler i masteroppgaven.

Lydopptaket kan behandles frem til prosjektslutt i mai 2022. Barnet mitt kan trekke seg fra prosjektet når som helst innen prosjektet er avsluttet i mai 2022. Jeg kan trekke mitt barn fra deltakelsen før prosjektslutt uten å begrunne dette.

(Sted og dato, signatur foresatt)

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
?	Spørrende intonasjon
!	Positiv/ivrig intonasjon
L leser fra sidetall x til sidetall y	Læreren leser høyt fra side x til side y
”Ord eller setning mellom anførelstegn”	Referanse til teksten
...	Kort pause (mindre enn 3 sekunder)
[Svar på ja/nei-spørsmål]	Flere svarer samtidig, usikkert hvem
-	Uklart

Vedlegg 4: Forberedte spørsmål til samtalen

- s. 41: Har vi lest noe om dette korset tidligere?
- s. 41: Hvorfor grep hun om korset?
- s. 48: Hvorfor fryktet hun det tomme mørket bak den halvåpne døra?
- s. 49: Hvor er folkene på gården blitt av?
- s. 49: Har vi fått vite noe om dette tidligere i boka?
- s. 49: Hvorfor spiser jenta den mugne osten?
- s. 50: Hvem er den heslige kona?
- s. 50: Vet vi noe om hvorfor jenta forlot dalen?
- s. 52: Hva ville hun advare dem mot?
- s. 55: Hvem er de fremmede som tussene snakker om?
- s. 56: Hvem tror dere gutten er?
- s. 56: Hvorfor fanger han henne?