

# MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

M1GLU18H

Mai 2023

## *Brødrene Løvehjerte* sitt potensial i litteraturoppfølgingen på mellomtrinnet

Hvilket potensial har det fantastiske verket *Brødrene Løvehjerte* for å utvikle litterær kompetanse og - faglighet i skjønnlitteraturoppfølgingen på mellomtrinnet?

Type: Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Anniken Gjærum

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av lektorutdanningen 1.-7. på Oslo Metropolitan University. Oppgaven tilsvarer 30 studiepoeng og markerer slutten på fem lærerike år med mange nyttige kunnskaper og erfaringer.

Litteraturen har alltid hatt en sentral plass i min oppvekst, og da jeg begynte å studere var det ingen tvil om at jeg skulle velge norskfaget. Desto mer jeg lærte om litteraturen og dens påvirkningskraft, desto mer så jeg litteraturens egenverdi i opplæringen i faget og i livet. Grunnlaget for masteren ble lagt for mange år siden, og det er flere som fortjener oppmerksomhet og takk etter jeg nå kan si meg ferdig med et langt utdanningsløp på Universitetet i Agder og Oslo Metropolitan University.

Først vil jeg takke min veileder, Anne Lind. Takk for at du hadde tro på prosjektet mitt selv om ideene ikke alltid var like klare. Takk for at du veiledet meg gjennom og fikk meg til å forstå at det er min stemme som skal skinne igjennom.

Takk til familie og venner som alltid har hatt støttende ord og et lyttende øre. Særlig takk til mamma som alltid har vært bare et tastetrykk unna. Takk også til Therese som har vært min største støttespiller i denne prosessen. Du har gjort studietiden og masterskrivingen til en fantastisk tid. Uten deg hadde jeg ikke klart dette.

Anniken Gjærum.

Oslo, Mai 2022

## Sammendrag

Dette er en litteraturdidaktisk oppgave som har som formål å undersøke hvilket potensial det fantastiske verket *Brødrene Løvehjerte* har for å utvikle litterære kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturopplæringen på mellomtrinnet. Oppgaven undersøker hvordan man som lærer kan benytte seg av både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturarbeidet for å utvide denne kompetansen og utvikle et litterært vokabular for å finne dypere mening i et litterært verk.

Oppgaven benytter seg av metoden litterær analyse for å undersøke hvilke begreper som kan inngå i et slikt litterært vokabular. Analysen undersøkte sjangertrekk tilknyttet den fantastiske litteraturen, fortellerstemme og synsvinkel, og handlingsforløp og funksjoner tilknyttet Greimas' aktantmodell. Funnene viste at *Brødrene Løvehjerte* har potensial for å utvikle et slikt litterært vokabular, samt tekstuelle aspekter som kan stimulere til engasjement og innlevelse i teksten.

Funnene blir diskutert i en litteraturdidaktisk drøfting, som undersøker hvordan det litterære vokabularet kan benyttes for å utvikle litterær kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturopplæringen på mellomtrinnet. Det overordnede fokuset i oppgaven er hvordan man som litteraturlærer kan arbeide for at analytiske tilnærminger til litteraturarbeidet kan oppleves som hensiktsmessig og meningsfullt for elevene. Drøftingen vektlegger mulighet for innlevelse, Appleyard sin teori om behov og litterær posisjonering hos mellomtrinnsleseren, og litteraturdidaktiske innganger til hvordan man skal utvikle litterær kompetanse og faglighet. Diskusjonen baserer seg på teori om hvordan utvikling av mening i møte med litterære tekster, skjer, utvides, endrer seg og vokser gjennom etablering av det Judith A. Langer kaller forestillingsverdener. Et annet aspekt er teori om at mening skapes i fellesskap. Diskusjonen tar derfor utgangspunkt i Hennig sin teori om utvidelse av mening gjennom et dialogisk fellesskap.

Studien konkluderer med at *Brødrene Løvehjerte* har potensial til å utvikle litterær kompetanse og -faglighet om det utvikles gjennom et dialogisk fellesskap ledet av en dyktig og bevisst litteraturlærer.

## **Abstract**

**Title:** “The potential in utilizing “The Brothers Lionheart” as part of literary education in intermediate grades (5th-7th grade)”.

This thesis examines the potential of utilizing “The Brothers Lionheart” as part of literary education in intermediate grades, incorporating both experiential and analytical approaches to literary work. By engaging in a combination of both methods, students can develop a deeper understanding and motivation to use literary vocabulary to find deeper meaning in literary texts.

A literary analysis was utilized in order to examine genre, narration, point of view, course of action as well as literary functions represented in Greimas’ actant model. The finds displayed a clear view of how the work has the potential of developing a literary vocabulary as well as presenting textual aspects that could stimulate literary involvement.

The finds were furthermore discussed in a didactical approach to examine how literary competence and disciplinary literacy could be developed through exploring the text as a whole. The discussion is based on an emphasis on literary involvement, Appleyard’s theory on children’s cognitive positioning and needs, and on developing a literary vocabulary based on student involvement and what Langer calls literary “envisionment”. The fundamental thought in this discussion is that deeper meaning in literary interpretation is created conjointly. Where the students' literary responses, that are made through their “envisionment”, develop, change and grow when shared and discussed with others.

In conclusion, “The Brothers Lionheart” has the potential of developing literary competence and disciplinary literacy in literary education in intermediate graders. The key to succeeding is however dependent on the teacher’s knowledge, awareness and literary and didactical competence.

# Innholdsliste

<b>Forord</b>	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.2 Valg av materiale	8
1.2.1 Handlingsreferat	8
1.3 Avklaring av problemstilling	9
<b>2.0 Teori</b>	<b>9</b>
2.1 Fagspesifikk literacy	10
2.2 Litterær kompetanse og litterær faglighet	12
2.3 Analytiske og erfaringsbaserte innganger til litteraturundervisningen	13
2.4 Leselyst og etablering av forestillingsverdener	14
2.4.1 Forestillingsverdener	14
2.4.2 Litterære responser	15
2.5 Mellomtrinnsleseren	16
2.6 Litterære samtaler- etablere mening sammen	17
2.7 Langers leserposisjoner	18
2.8 Utvalgte analytiske begreper for å skape mening i møte med tekst	20
2.8.3 Fortellerstemme og synsvinkel	22
2.8.4 Strukturalismen og Greimas' aktantmodell - Etablere av funksjoner og handlingsforløp	24
2.8.4.1 Strukturalismen og etablering av mening	24
2.8.4.2 Aktantmodellen	25
<b>3.0 Metode</b>	<b>27</b>
3.1 Litterær analyse	27
3.2 Kategorisering av data	28
3.3 Hermeneutikk	29
<b>4.0 Analyse</b>	<b>30</b>
4.1 Del 1	31
4.1.1 Kap 1 og 2- Etablere av primærverden: Et lysglimt i håpløsheten	31
4.2 Del 2	36
4.2.1 Kap 3-17: "Eventyret" om Nangijala, og plassering i den mytisk eventyrlige-tradisjonen	36
4.3 Greimas' aktantmodell- Etablere av handlingsforløpet og funksjoner	39
4.3.1 Analysekart med Jonatan som subjekt	40
4.3.1.1 Etablere av subjekt, objekt og prosjektakse	40
4.3.1.2 Etablere av kommunikasjonsakse, avsender(e) og mostander(e)	42
4.3.1.3 Etablere av konfliktakse, hjelper(e) og mostander(e)	43

4.3.2	Analysekart med Kavrings som subjekt	46
4.3.2.1	Etablering av prosjektakse, subjekt og objekt	46
4.3.2.2	Etablering av kommunikasjonsakse, avsender(e) og motakker(e)	47
4.3.2.3	Etablering av konfliktakse med hjelper(e) og mostander(e)	48
4.4	Oppsummering av funn	49
<b>5.0</b>	<b>Litteraturredaktisk drøftning: Hvordan lære i, gjennom og om litteraturen i klasserommet</b>	<b>49</b>
5.1	“Å røre seg i teksten, sammen”	50
5.1.1	Høytlesning som forutsetning til rørlighet på mellomtrinnet	50
5.2	Utvikle litterære kompetanse og faglighet gjennom bruk leserposisjoner og dialogisk fellesskap	51
5.2.1	Å være utenfor på vei inn	51
5.2.2	Å være i og bevege seg gjennom	56
5.2.3	Å stige ut og tenke over det en vet	61
5.2.4	Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen	61
<b>6.0</b>	<b>Avslutning og konklusjon</b>	<b>63</b>
	<b>Litteraturliste</b>	<b>65</b>

Antall ord (ikke inkl.forside, forord, sammendrag, abstract, innholdsliste og referanseliste: 21 923)

## 1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for problemstillingen og bakgrunn for oppgaven. Jeg vil begrunne dette i tidligere forskning om temaet og egne erfaringer med feltet. Til slutt vil kapitlet ta for seg bakgrunn og presentasjon av materialet.

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for valg av tema og problemstillingen kommer fra min interesse i skjønnlitteraturen, og hva den har å tilby i skolen. Til tross for at skjønnlitteraturen har fått en betydelig plass i det nye kunnskapsløftet, viser forskningsresultater at det har forekommet en svekking av litteraturfaget i skolen. Forskningen viser at litteraturen ikke blir benyttet for sin egenverdi, men reduseres til et verktøy for å oppnå andre kompetansemål. Elevene mangler verktøy til hvordan de skal arbeide med litterære tekster, og flere velger bort skjønnlitteraturen til fordel for sakprosaetekster. Det viser seg også at lærere velger å undersøke utdrag av litterære tekster fremfor hele tekster. I tillegg mangler elevene hensiktsmessige litterære begreper, kunnskap om og erfaringer med de analytiske inngangene til faget, hvor den erfaringsbaserte tilnærmingen vanligvis regjerer (Kjelen, 2015; Røskeland, 2014; Ulland, 2016; Ottesen & Tysvær, 2017; Skaug & Blikstad, Balas, 2019).

Røskeland trekker frem at det ikke er selvsagt *hvordan* litteraturoppfølgingen og -arbeidet i skolen skal foregå. Hun trekker frem at elever opplever analytiske innganger til litteraturen som meningsløse fordi “de ikke opplever at litteraturarbeidet berører dem” (Røskeland, 2014, s.1). Videre viser en studie gjort av Aslaug Fodstad Gourvenec at elevene mangler “redskaper for å håndtere tolkningsmangfoldet og tekstens motstand” (Gourvenec, 2016, s.1). Hun konkluderer med at elevene behøver berikelse i “den litteraturfaglige meningsskapingsprosessen”. Dette mener hun kan gjøres ved å la elevene erfare litteratursamtaler i et lavere tempo, der elevene og læreren utforsker teksten sammen. Hun trekker frem behovet for å invitere dem inn i et “faglig fellesskap” der de selv kan forme både fellesskapet og sin egen faglige identitet, slik at de kan utvikle sitt eget diskursive fellesskap (s.17). Problemet er altså at elevene mangler orientering i det litterære fagfeltet, og mangler språket til å ytre seg om tekstens elementer, struktur og dypere mening ved hjelp av faglige begreper.

Spørsmålet jeg stiller meg er knyttet til hvordan man kan introdusere meningsfulle analytiske tilnærminger til litteraturarbeidet allerede fra barneskolen av. Hvordan kan man allerede fra “den andre leseopplæringa” ,der elevene introduseres til å “å lese for å lære”, arbeide analytisk med litteraturen uten å drepe leselysten vi ønsker å utvikle og verne om? Hvordan kan man utvikle et litterært vokabular hos mellomtrinns elevene som følels meningsfullt å bruke i møte med tolkningsarbeid i skjønnlitteraturoplæringen?

Læreplan i norsk presiserer at formålet med undervisvurdering er å fremme læring og utvikle kompetanse i faget. “Elevene viser og utvikler kompetanse på 5., 6., og 7. trinn når de leser korte og lengre tekster i ulike sjangre og samtale om form og innhold i tekstene... de viser og utvikler kompetanse når de bruker fagspråk i beskrivelser av språklig variasjon”. “Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanse gjennom praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger og gjennom at de får arbeide med faglige oppgaver både alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, 8). Særlig relevante kompetansemål i forbindelse med denne oppgaven er at elevene skal kunne:

- “Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold”
- “Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål”
- “Bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale og om egne og andres tekster”
- “Bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.7-8)

Her vil ikke kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging være særlig relevant, men heller utvikling av fagspråk i møte med litterære opplevelser.

Denne oppgaven vil være mitt bidrag inn i debatten Rødnes belyser. Jeg vil ta for meg det fantastiske verket *Brødrene Løvehjerte* og undersøke hvilket potensial den har i møte med denne problematikken.



## 1.2 Valg av materiale

I skjønnlitteraturoplæringen vektlegger faglitteraturen at elevene må ha et reelt valg i det de leser. Valget kan være begrenset, men det ligger et stort potensial til leselyst og læring om elevene får velge litteraturen de leser selv. På den andre siden løfter Sylvi Penne frem at faren ved "fritt valg" er at elevene ikke utfordres faglig eller intellektuelt (Aamli, 2015). I denne oppgaven har jeg valgt ett bestemt verk, *Brødrene Løvehjerte* av Astrid Lindgren, fordi jeg mener verket egner seg særlig for å besvare problemstillingen.

Boken ble først utgitt i 1974 og har vært en klassiker i bokhyllen siden. Jeg valgte dette verket fordi jeg mener det har stort potensial for meningsfulle estetiske leseopplevelser på bakgrunn av tematikk og sjanger. Boken har også en klar struktur som mange elever kan kjenne seg igjen fra eventyrene. Boken blir formidlet ut i fra 10 år gamle Kavring sitt perspektiv og tilbyr leseren en reise inn i et ukjent, magisk land på andre siden av stjernene (Lindgren, 2021). Fordi boken har potensial for innlevelse og undring, samt klare narrative strukturer, ville jeg undersøke om den også hadde potensial for analytisk inngang til skjønnlitteraturoplæringen og utvikling av litterær kompetanse og - faglighet.

### 1.2.1 Handlingsreferat

Romanen handler om brødrene Karl og Jonatan Løvehjerte som bor i en forstad i hva vi kan anta er i Sverige på tidlig 1900-tallet. Karl, også kalt Kavring, er rakte motsetning av sin storebror Jonathan. Jonathan er sterk, modig og vakker, mens Kavring er liten og redd. Kavring er syk og finner tidlig ut at han snart skal dø. For å hjelpe han gjennom sorgen og redselen forteller Jonathan eventyr om et land bortenfor stjernene, der alt vil bli bra. Han forteller om Nangijala, der det fortsatt er ridderens og eventyrenes tid. Han sier det er dit Kavring kommer når han dør.

Historien tar imidlertid en brå vending da Jonathan dør i et tappert forsøk på å redde sin bror fra en husbrann. Han hopper ut av vinduet med broren på ryggen og dør i fallet. Kavringen dør kort tid etterpå, og guttene gjenforenes i Nangijala.

I landet bortenfor stjernene foregår en bitter strid mellom Kirsebærdalen og den onde Tengil av Karmajaka. Han tok over nabodalen, Klungerdalen og herjer et ondt regime fylt av straff, slaveri og død. Jonathan er med på å lede den hemmelige krigen, og da han setter alene ut for

å hjelpe Klungerdalen, må Kavring opparbeide seg mot for å redde både seg selv, sin bror og Kirsebærdalen gjennom en rekke prøvelser.

Guttene klarer å redde dalene i en bitter strid, der sverd, riddere og en drage hører med. Til slutt må guttene igjen gjennomføre et fryktinngytende hopp. Jonathan har blitt truffet av flammene til dragen Katla og blir lam om han ikke får komme til neste verden, Nangilima. Kavring må igjen ta til mot, ta sin bror på ryggen og hoppe utfor et stup i håp om å komme til neste verden. Boken handler om mot, søskenkjærighet, fred og å bli større enn seg selv (Lindgren, 2021).

### 1.3 Avklaring av problemstilling

Ut ifra bakgrunn for tema og tidligere forskning på feltet kom jeg frem til følgende problemstilling:

***Hvilket potensial kan den fantastiske romanen *Brødrene Løvehjerte* ha for å utvikle litterære kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturoplæringen på mellomtrinnet?***

Jeg vil undersøke problemstillingen gjennom blant annet å ta for meg hvordan en kombinasjon av både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturarbeidet kan fremme mestring og motivasjon i faget, og utvikle elevens litterær kompetanse og -faglighet. Jeg vil undersøke hvordan deling av litterære opplevelser og etablering, utvidelse og språkliggjøring av mening gjennom et dialogisk fellesskap (med hjelp fra læreren), kan hjelpe elevene til å utvikle en slik kompetanse i møte med litterære tekster.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori til både analysen og drøftingen. Jeg vil begynne med å belyse teori tilknyttet utvikling av litterære kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturoplæringen. Deretter vil jeg gå videre til litteraturdydidaktisk teori, før jeg avslutningsvis vil trekke frem teori tilknyttet begrepene jeg ønsker at det litterære vokabularet skal bestå av.

## 2.1 Fagspesifikk literacy

Literacy har i lang tid handlet om å lære seg å lese og skrive for ulike formål i ulike kontekster. I en av de sterkeste betydningene i dag er begrepet forstått som en metafor for kompetanse. Skaftun hevder at “I det moderne skriftintensive kunnskapssamfunnet er skriftkyndighet i økende grad en forutsetning for å delta” (Skaftun, 2015, s.3). Penne understreker at begrepet handler om å utvikle språkmakt og språkkompetanse og få bevissthet om hvordan språket gir tilgang til samfunnets ulike kontekster (Penne, 2010, s.28- 29). I skolen handler tilgangskompetansen om å forstå fagenes innhold. For å forstå, og delta, i fagene, må elevene “knekke koden” for hvordan man snakker, tenker, argumenterer, hvilke holdninger og kunnskaper som tilhører den gitte fagtradisjonen. Tanken er at man må lære faget på fagets premisser. På fagspråket kalles dette *fagspesifikk literacy* (Håland & Hoel, 2016, s.22).

Håland og Hoel hevder at fagspesifikk lesekompetanse “innebærer det å bli fortrolig med tekster som er typiske for faget og hvor det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan sees uavhengig av å skape mening med språket” (Berge 2005 I: Håland & Hoel, 2016 , s.22). Kunnskapsløftet understreker at utdanningen skal fremme opplæring i fagspesifikk literacy (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.11-12), likevel viser en rekke undersøkelser at en slik undervisningsform er manglende i skolen. Blant annet viser en delrapport av Sandvik og Buland at undervisning i litteratur i norskfaget ble liggende på “tilfeldige utvalgte innholdselementer eller ukjente ord, og at det i liten grad ble brukt tekstanalytiske begreper” (Sandvik & Buland 2013 I:Håland & Hoel, 2016 s.22). Shanahan & Shanahan hevder at lese- og skriveopplæringen preges av generell literacy, også kalt *content area literacy*, fremfor opplæring i fagspesifikk literacy (Shanahan & Shanahan, 2012, s.8 ). Generell literacy fremmer mer generelle lese- og skrivestrategier som kan benyttes i alle fag. Den fagspesifikke literacy-opplæringen kjennetegnes av lesing og skriving på fagets premisser, der elevene skal lære å skrive som eksperter i faget (s.8-9).

Opplæring i fagspesifikk literacy handler om å lære hvordan man tenker, organiserer informasjon, argumenterer, snakker, hvilke holdninger, kunnskaper, strategier man benytter seg av innenfor en fagtradisjon. I skjønnlitteraturfaget handler en slik tilgangskompetanse, også kalt litterær faglighet, om å kunne utvikle et språk i møtet mellom leser og tekst for å

tolke frem dypere mening i verket (Gourvenec, 2016, s.1-2). I skolen er dette en prosess der elevene inviteres til deltakelse i et akademisk fellesskap (Skaftun,2015, s.1).

I skjønnlitteraturen er det tekstene som er studieobjektet vi skal utvinne mening fra. For å oppnå fagligheten som læreplan ønsker, må man gjøre skjønnlitteraturoppfølgingen meningsfull for elevene. Hennig hevder at “lyst er faglighet” i forbindelse med å lese litteratur, og at dette kommer frem gjennom gjentatte erfaringer med å oppleve og forstå en litterær tekst gjennom å se del i lys av helhet og helhet i lys av delene (Hennig, 2019b, s.40). For å etablere mening i møte med litterære univers behøver vi å utvikle en evne til å tre inn og forestille oss disse litterære universene, vi må etablere en *forestillingsverden*. Samtidig må vi utvikle et språk som vi kan avdekke meningen med. En slik tilgangskompetanse forutsetter kunnskaper om og erfaring med ulike typer litteratur.

I denne oppgaven er det leseopplæringen på mellomtrinnet som står i fokus. Den første leseopplæringen handler om å avkode tekst og automatisere leseferdigheter. Etterhvert som tekstene elevene møter blir mer sammensatte og komplekse, må elevene navigere seg i et tekstlandskap preget av et økende antall fagspesifikke og akademiske begreper. Å kunne avkode en tekst vil ikke lenger være tilstrekkelig for å forstå de ulike tekstene elevene møter i skolen, de trenger å utvikle sin lesekompetanse ytterligere for å få tilgang til de vanskeligere tekstene. Den første leseopplæringen handler om å “lære å lese”, den andre leseopplæringen foregår på mellomtrinnet og fokuserer på at elevene skal “lese for å lære”. For mange lærere innebærer det å flytte fokuset over på innholdet i fagene (Lesesenteret, 2020).

I forbindelse med skjønnlitteraturoppfølgingen løfter blant annet Drangeid frem at utvikling av metaspråklig kompetanse, som innebærer en bevissthet om språket, i møte med litteraturen handler om en grunnleggende oppfatning av at litterær lesing fungerer som fremmederfaring. Fordi den fungerer som en slik erfaring åpner det opp for at vi kan tre inn i andres virkelighet og på den måten bli berørt av litteraturen, og dermed oppleve den som mer meningsfull. Man lærer noe ukjent i kjente settinger. Han trekker frem at oppøving av en *metaspråklig kompetanse*, altså en bevissthet om, og ferdighetene til, å bruke språket ulikt til ulike formål og kontekster, kan fungere som begrunnelse og legitimering for litteraturundervisningen i skolen (Drangeid, 2014, s.30). Kleve og Penne hevder at vi lærer gjennom språk, og ved å bli bevisste på hvordan vi bruker språket, altså at vi utvikler et språk og en bevissthet om

språket, også kalt *metaspråklig bevissthet*, at vi lærer. Læreren må bevisstgjøre elevene om at det finnes språklige forskjeller mellom fag som er essensielle for forståelse i faget og faglig videreutvikling (Kleve & Penne, 2012, s.8 &16). Dette er særlig krevende i litteraturfaget der tolkningsgrunnlaget allerede er preget av et hverdagspråk. Kleve og Pene trekker videre frem at “utvikling av metaspråklig bevissthet og literacy krever tydeliggjøring av sjangergrenser, eller fagtradisjonene, for elevene”. De uttrykker at bevisstgjøring om hvordan man uttrykker seg og skaper mening i et fag er viktig for å mestre faget (s.7-8).

## 2.2 Litterær kompetanse og litterær faglighet

Et sentralt mål i litteraturundervisningen er å utvikle elevenes *litterære kompetanse* og gjøre dem til effektive lesere (Hennig, 2012, s.17). Hennig definerer litterær kompetanse som “det vi vet og kan om litteratur” (s.20). Når vi leser litterære tekster, beveger vi oss i, gjennom, ut, over og mellom tekster. Vi bruker våre egne erfaringer og tidligere kunnskaper til å skape mening i møte med de litterære erfaringene teksten har å tilby. Leseren bruker fantasien sin for å aktivt bygge mening og fylle ut tomme rom, samtidig som hen bruker sine kunnskaper om og erfaring med tekst for å etablere forventninger og lete etter dypere forklaringer i teksten.

Hennig viser til at litterær kompetanse består av fire komponenter: *litterær leseferdighet* og *kunnskap om tekst, kontekst og lesing*. Dette innebærer blant annet evne til å “danne rike forestillingsverdener”, “lese med innlevelse”, “lese prøvende”, villighet til å ta risiko med tekst”, “ha kunnskap om litterære virkemidler og begreper, “ha analytisk kunnskap og kunnskap om fortellingsstruktur og bildespråk”, “kunnskap om å fange opp spor for å argumentere for vår tolkning av tekstens mening”, “bevissthet om og innsikt i egen lese måte, leseopplevelse og fortolkninger” og “kunnskap om ulike måter å lese ulike tekster på” (Hennig, 2019b, s.22-24). På mange måter kan vi si at Hennig ser på lesing som en teknisk ferdighet, som benytter seg av kunnskaper om litteraturen og ferdigheter til å ta i bruk denne kunnskapen gjennom blant annet språklig formidling.

*Litterær faglighet*, som Gourvennec kaller fagspesifikk ferdighetsutøvelse i skjønnlitteraturoplæringen (Gourvennec, 2016, s.1), definerer Hennig som “evnen til å bruke den litterære kompetansen i lesing av litterære tekster og i kommunikasjon med et

felleskap av andre lesere”. Denne forklaringer bygger på Rosenblatt sin forestilling om at det er individets bidrag i transaksjonen mellom lesere og tekst som skal settes i sentrum (Hennig, 2019b, s.42). For å kunne formidle sin litterære kompetanse og sine responser i møte med litteraturen behøver elevene å utvikle et språk, et faglig begrepsapparat, de kan kommunisere med. I litteraturfaget vil dette være litteraturfaglige begreper som tydeliggjør tekstens bestanddeler, tematikk, struktur, osv som legger grunnlaget for meningsfulle, logisk argumenterende og faglig orienterte responser.

Denne oppgaven vil ta for seg en tekstintern analyse av *Brødrene Løvehjerte* sitt potensial for å utvikle litterær kompetanse, og hvilket potensial den har for at elevene skal kunne tre inn i et faglig fellesskap. Tanken er at elevens ytringer i møte med et litterært univers kan basere seg mer på litterære faglighet enn synsing og erfaringsbaserte antakelser og resonnement. For å oppnå dette må man som lærer være bevisst på hvilken tilnærming man har til litteraturundervisningen for at den skal 1) føles meningsfull for elevene, og 2) utvikle litterær kompetanse og litterær faglighet.

### 2.3 Analytiske og erfaringsbaserte innganger til litteraturundervisningen

I artikkelen "Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner" løfter Kari Anne Rødnes frem at skjønnlitteraturen utgjør en betydelig del av norskfaget, og det at hovedsaklig finnes to tilnærminger til litteraturarbeidet : erfaringsbasert- og analytisk tilnærming (Rødnes, 2014, s.1).

*Erfaringsbaserte tilnærminger* setter leseren i forgrunnen. Disse tilnærmingene kalles også leserorienterte og setter leserens utgangspunkt med tidligere erfaringer og kunnskaper som fundament og utgangspunkt for å bygge tekstforståelse. Her trekker leseren inn sine egne erfaringer i møte med teksten og bygger mening ved å trekke tråder til eget liv. Denne retningen har røtter i resepsjonsteori og reader-response teori, og kritiseres blant annet for å flytte fokuset fra den litterære teksten og faglige aspekter til leserens egne fortolkninger på bakgrunn av seg selv. På denne måten blir det vanskelig å arbeide ut ifra faglige læringsmål på bakgrunn av elevens litterære opplevelser (Rødnes, 2014, s.2).

*Analytiske tilnærminger* kalles også tekstorienterte innganger, og setter teksten i sentrum. Denne retningen vektlegger faglige, analytiske aspekter som språklige virkemidler, skildringer av sted, miljø, karakterer og handling, litteraturhistorisk tilknytning m.m. for å avdekke en dypere mening i teksten. Faren med denne retningen er at litteraturarbeidet fort kan bli fasit-preget og at elevene får oppgaver som ligner avkryssningsskjemaer (Rødnes, 2014, s.2) Da blir litteraturarbeidet en del av ferdighetstrening hvor arbeidet blir mer instrumentelt preget, der let- og-finn oppgaver står i fokus. Faren er at elevene ikke forstår *hvorfor* de arbeidet med litteraturen. På den måten kan arbeidet oppleves som meningsløst og at de ikke ser verdien av å utvikle et fagspråk i møte med litteratur og tolkningsarbeid.

## 2.4 Leselyst og etablering av forestillingsverdener

Målet med den andre leseopplæringen er å lære elevene verktøy til å kunne *lære* fra ulike typer tekster på fagens premisser (Lesesenteret, 2020?). I skjønnlitteraturfaget har denne opplæringen både en erfaringsorientert\interesseorientert og en funksjonsorientert side. For å ønske å lese litteratur må elevene se, og oppleve, verdien av skjønnlitterære opplevelser. Hennig trekker frem at for å gjøre barn til flinke lesere, må læreren få dem til å få *lyst* til å lese. Man må trene på å lese og forstå lengre og mer komplekse tekster som elevene kommer til å møte på mellomtrinnet. Man har sjeldent lyst til å trene på noe man ser på som lite hensiktsmessig eller som man ikke liker (Hennig, 2019a, s.9). *Leselyst* er sammensatt av ulike holdninger, interesser og verdier knyttet til lesing. Disse oppstår ikke spontant, men utvikler seg i møte med ulike erfaringer med lesing. Skolen er som regel den arenaen der elever møter flest ulike møter med litteratur, og det er derfor viktig at læreren er bevisst og tilrettelegger for faktorer som utgjør og påvirker leselyst. Dette vil være med på å påvirke elevens mestring og faglig fremgang (Hennig, 2019a, s.17). Et av målene med skjønnlitteraturoplæringen er at elevene skal bli *engasjerte lesere*.

### 2.4.1 Forestillingsverdener

Engasjerte lesere har til felles at det oppstår et behov for å dele i møtet med gode litterære erfaringer. Betydningsfulle litterære opplevelser skaper respons hos leseren. Man ønsker å snakke om de bildene, følelser og tankene man fikk i møte med teksten og høre om andre sitter med samme inntrykk. I transaksjonen mellom tekst og leser etableres en

*forestillingsverden*. En slik verden oppstår i møtet mellom det som står konkret i teksten og de erfaringene, tankene og følelsene vi har med oss på den andre siden. Dette møtet legger grunnlaget for vår opplevelse og tolkning av teksten. Vi tolker og skaper forståelse gjennom de bildene vi danner av hva som skjer, tankene og følelsene som presenteres som vi som lesere opplever gjennom vår egen erfaringshorisont. Desto dypere leseren kommer inn i verket, jo mer vil forestillingsverdenen forandre og utvikle seg. Det er i denne endringsprosessen en dypere forståelse kan tre frem. Våre forventninger til det som skal skje videre i teksten er basert på våre tidligere erfaringer og kunnskaper. De kan enten bekreftes eller avkreftes i møte med en tekst. Om forventningene avkreftes, må leseren korrigere sine egne erfaringer eller tanker for å skape ny mening i informasjonen, og erfaringen de har blitt satt ovenfor (Hennig, 2012, s.12-13).

#### 2.4.2 Litterære responser

Jeffrey D. Wilhelm beskriver tre hovedgrupper av litterære responser: interessevekkende, konnektive og reflekterende responser. Hennig samler alle disse responsformene i begrepet *leserrespons*, som skal favne over transaksjonen mellom tekst og leser og hvordan dette møtet konstruerer og utvikler forestillingsverdenen (Hennig, 2012, s.15-16). Responsformene tar utgangspunkt i våre litterære kompetanse (Hennig, 2012, s.17), som “inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing (Hennig, 2019b, s.75). Lesere som har kunnskap om litteratur, om bestanddeler og struktur, forståelse for tekstens kulturelle kontekst og tematiske sider, forstår at teksten har verdi i seg selv nettopp fordi den *tilbyr noe*. Disse leserne kaller Hennig for *effektive lesere*. De har erfaring med litteratur og engasjerer seg nettopp på bakgrunn av den kunnskapen de har om litteraturen. De er i stand til å forklare og forstå tekst, samt bruke sin analytiske kunnskap inn i å se tekstens relevans for seg selv og den virkelige verden. Effektive lesere har en bevissthet om at deres spontane respons på teksten er viktig, samtidig som de møter teksten med et repertoar av strategier og kunnskaper som gjør at de kan avdekke dypere mening. Et sentralt mål i litteraturundervisningen er å gjøre elevene til effektive lesere (Hennig, 2012, s.17).



## 2.5 Mellomtrinnsleseren

I den andre leseopplæringen skal elevene lære å “lese for å lære” (Lesesenteret, 2020). I litteraturfaget kan dette handle om å lære hvordan man finner dypere mening i ulike typer tekst. Opplæringen kan innebære å lære analytiske begreper, sjangerbevissthet, lese ulike tekster og få ulike litterære erfaringer.

For å forstå hvordan dette kan påvirke mellomtrinnsleseren (9-12 år), må vi se på hvem mellomtrinnsleseren er, og hvordan de opplever og posisjonerer seg i fiksjon.

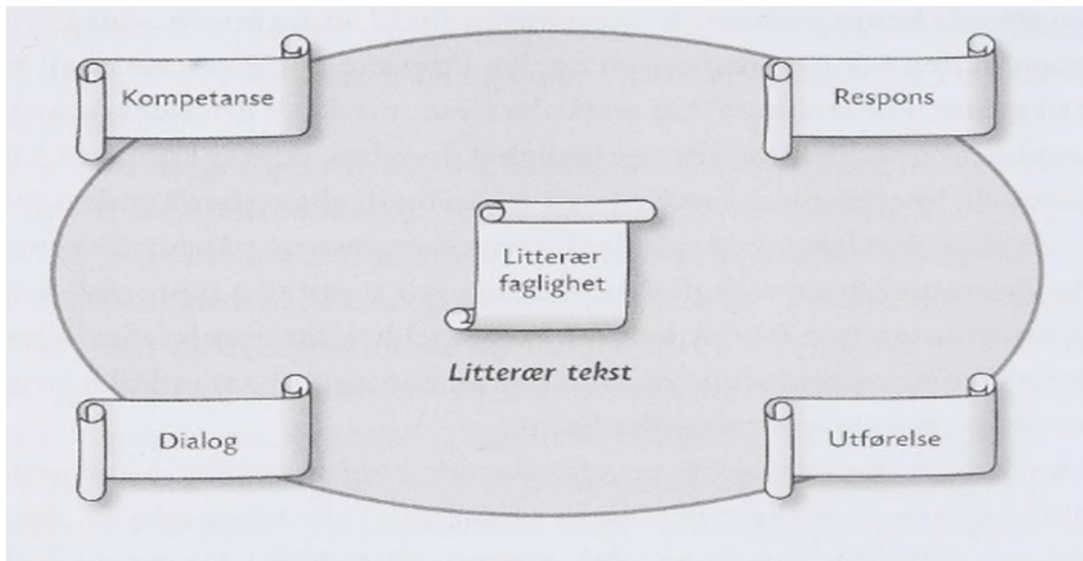
Appleyard har utviklet ulike roller han mener unge lesere tar på seg i ulike stadier av oppveksten og i møte med tekst *Den lekende leseren, Leseren som helt eller heltinne, Den tenkende leseren, Leseren som tolker og Den pragmatiske leseren* (Hennig, 2019b, s.47-53) Jeg vil fokusere på det andre stadiet, der leseren plasserer seg selv som helt eller heltinne i fiksjonsfortellingen (Appleyard, 1994, s.13). Å ta på seg en slik rolle mener Appleyard er et underbevisst valg som dekker et behov for å se for seg selv som kompetent, handlekraftig, eller som helt med mulighet og evne til å endre omgivelsene rundt seg. Det handler om innlevelse i egenskaper elevene ønsker å tilegne seg og om utvidelse av deres identitet (Appleyard, 1994, s.59-60).

I denne aldersgruppen dras barn ofte mot “adventure literature” eller eventyr-litteratur . Et kjennetegn ved slike fiksjonsfortellinger er repeterende strukturer. Appleyard viser til at barn i denne aldersgruppen ikke virker å bli lei det samme repeterende grunnmønstrene slike fortellinger ofte er oppbygd av, men setter pris på den kjente strukturen i varierende settinger. Han mener barna trekkes mot slike kjente narrative mønstre fordi det er noe de kan kognitivt favne og følelsesmessig identifisere seg med. Ved å ha en følelsesmessig investering i det man leser ligger potensialet åpnet for å lære noe nytt i kjente mønstre. Barn trekkes mot det repeterende for å sikre seg bekreftelse på at de “kan” disse reglene, kunnskapene og strukturene det litterære verket gir av informasjon om verden de senere skal tre inn i. “Adventure literature” har et viktig følelsesaspekt i møte med leseren, det forteller noe om leseren kommer til å være kompetent eller maktesløst i møte med verden (Appleyard, 1994, s.61-63). Å ta på seg en helterolle i møte med litteraturen er altså en måte å tilegne seg egenskaper, kunnskaper og ferdigheter en selv ønsker. Det dekker et behov for å føle at man har medbestemmelse og makt på sett og vis. På denne måten bidrar det til elevens meningsskaping i møte med tekster (Appleyard, 1994, s.61-63).

## 2.6 Litterære samtaler- etablere mening sammen

Laila Aase definerer litteratursamtale som en “klassesamtale som uttrykker leseerfaringer og som har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase, 2005, I: Ulland, 2016). Samtalen er en blanding av iscenesatte spørsmål, bemerkninger, utsagn, og elevens spontane uttrykk, spørsmål, undringer og bemerkninger. Ulland påpeker at litteratursamtalen er en dialogisk og åpen arena der man skal forhandle og argumentere for ulike meningsskapninger og fortolkningsforslag. Litteratursamtalen skal fungere som en språkliggjøring av elevens tekstforståelse, deres litterære kompetanse. Wegner løfter frem at man forhandler om mening gjennom en litteratursamtale, og at mening konstrueres i fellesskap (Ulland, 2016).

Hennig hevder det er gjennom språkliggjøring av den litterære kompetansen av elevene får uttrykke sin litterære faglighet. Han trekker frem at denne fagligheten kommer frem i et sirkulært *dialogisk fellesskap*. Den enkelte leser kommer til fellesskapet med sin litterære kompetanse. I møte med teksten etableres en rekke responser, også kalt leserrespons, som leseren får mulighet til å dele med de andre. Dette kaller Hennig en utførelse. I dialog med de andre leserne forekommer en utveksling og forhandling av leserresponser og samtalerresponser. Samtalerresponser forekommer når man bygger videre på andres leserresponser i et forsøk om å danne et helhetlig meningsinntrykk og finne dypere mening i teksten. Ved å dele responser på en meningsfull måte kan en slik utveksling berike og utdype leserens litterære erfaring. På denne måten kan den litterære kompetansen og fagligheten styrkes gjennom fellesskapets bidrag (Hennig, 2012, s.21-22). Ut ifra denne forklaringen kan det tenkes at man kan tillegge et slikt dialogisk fellesskap noen litterære verktøy for å ytterligere finne dypere mening i litterære erfaringer som allerede har gjort et inntrykk på leserne. På denne måten kan man arbeide både erfaringsbasert og analytisk med litteraturen på en måte som kan oppleves meningsfull for elevene.



(Hennig, 2012, s.22)

## 2.7 Langers leserposisjoner

Litteraturteoretiker Judith A. Langer kaller etablering av forestillingsverdener hos leseren for “envisionment”. Dette legger grunnlaget for hennes teori om leserposisjoner (Langer, 1995, s. 9-10 & 15). Å posisjonere seg som leser handler om å møte teksten som aktiv medskaper (Håland & Hoel, 2016, s.24-25). Når leseren lager koblinger mellom litteraturen og noe utenfor litteraturen (leseren selv, tekster og verden), vil tolkningen bli formet av leserens erfaringer, alder osv. Iser kaller dette å fylle “tomrom” i teksten. Leserene vil fylle slike tomrom, dra hypoteser og aktivt medskape med utgangspunkt i sin erfaringshorisont. Leserene danner seg forestillinger både på vei inn i teksten, under og etter selve lesingen (Langer I: Håland & Hoel, 2016, s.25).

Langer skiller mellom fire ulike typer forestillingsverdener eller måter å posisjonere seg i litteraturen på (Håland og Hoel, 2016, s.25):

I den første leseposisjonen, *Å være utenfor på vei inn*, befinner leseren seg på utsiden av teksten og danner forventninger, spørsmål og hypoteser til hva fortellingen kommer til å handle om. Leserene leter etter elementer i teksten hen kan danne sin begynnende forestillingsverden ut ifra. Dette kan skje gjennom at leseren ser på bokens paratekster: forsidebildet, baksideteksten, tittelen osv. Disse forventningene er forankret i leserens

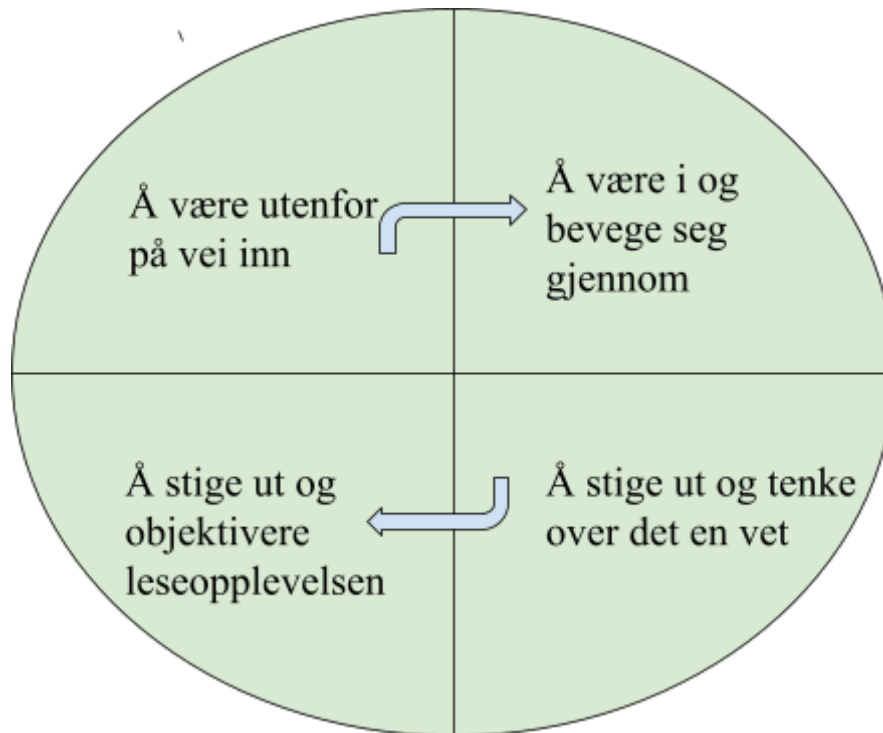
tidligere erfaringer og kunnskaper, og vil enten bli bekreftet eller korrigert i møte med teksten.

I den andre fasen, *Å være i og bevege seg gjennom*, danner leseren seg forestillinger mens hen leser. Leseren prøver å orientere seg i forestillingsverdenen som utfolder seg. Leseren danner forestillinger gjennom å søke etter opplysninger om det litterære miljøet, karakterene og handlingen ved å for eksempel lete i teksten og reflektere over tanker og følelser som dukker opp i en selv eller som blir presentert gjennom de ulike karakterene. Ved å røre seg i teksten på denne måten må leseren hele tiden vurdere de ulike delene opp mot den helhetlige teksten (av det leseren har lest så langt) (Håland & Hoel, 2016, s.25). I *Brødrene Løvehjerte* kan denne fasen innebære at leseren prøver å orientere seg i hvem Kavring er, hvordan det kan føles å være dødssyk og om hans forhold til sin bror Jonatan

*Å stige ut og tenke over det en vet* er Langers tredje posisjon. I denne fasen hevder Langer at leseren lager videre forestillinger ved å knytte og sammenligne de litterære erfaringene til eget liv, erfaringer og kunnskaper. Ofte er slike forestillinger knyttet til bokens tematikk eller strukturering av det litterære universet. Leseren stiger ut av teksten og tenker over den litterære opplevelsen.

Den fjerde og siste posisjonen kalles *Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen*. I denne fasen stiger leseren ut og distanserer seg av teksten for å utforske og reflektere over den i et mer analytisk perspektiv. Her kan leseren undersøke intertekstuelle referanser, sammenligne tidligere leseopplevelser, undersøke skrivemåte, bildebruk, forfatteren osv (s.26). Her kan leseren finne egne måter å forstå og argumentere for sine tolkninger av teksten på, ved å benytte seg av ulike analyseverktøy (Tønnessen, 2018, s.243).

Tønnessen har illustrert Langers leseposisjoner som en sirkelbevegelse (2018, s.242). Dette er for å illustrere at posisjonene ikke nødvendigvis er faser som følger etter hverandre, men at man kan innta ulike posisjoner mens man leser. Man kan bevege seg frem og tilbake i sirkelen før, gjennom og etter lesingen. Dette vil jeg argumentere for at man blir bedre til etterhvert som man utvider sin litterære kompetanse. (Håland & Hoel, 2016, s. 26)



(Tønnessen, 2018, s.242)

## 2.8 Utvalgte analytiske begreper for å skape mening i møte med tekst

### 2.8.1 Fantastisk litteratur- Portal fantasy

Teoretiker Farah Mendlesohn opererer med ulike kategorier for hvordan det fantastiske opptrer i litteraturen. Hun publiserte artikkelen *Toward a Taxonomy of Fantasy* med formål å gi en forståelse av hvordan fantasy-sjangeren er konstruert i håp om å identifisere noen kritiske verktøy for å analysere sjangeren (Mendlesohn, 2002, s.169). Hun ønsket en mer nyansert kategorisering av *hvordan*, *hvor* og *hvorfor* det fantastiske finner sted i fantastisk litteratur (Mendlesohn, 2002, s.173). Hun deler inn i 4 retoriske grunnstrukturer: *portal-* og *oppdragsfantasy*, *inntrengerfantasy*, *inneforstått-* og *terskelfantasy*. Jeg vil bruke Guanio-Ulurus norske oversettelser, og benytte meg av portal-fantasy og inntrengerfantasy i analysen min (Guanio-Uluru, 2022.). Ettersom jeg bare benytter meg av to av kategoriene, vil ikke de to andre bli utdypet her.

*Portal fantasy* (Portal- og oppdragsfantasy) forutsetter at man inntreer i en fantastisk verden gjennom en portal. Det fantastiske er på den andre siden av portal og “lekker” ikke gjennom

til verden protagonisten kom fra. Karakterene kan reise frem og tilbake, men magien forblir i den fantastiske verden. Portal fantasy må utforskes, ettersom landskap, regler, skapninger, og situasjonen som foregår i den nye verden er ukjent for karakterene som kommer fra den andre siden. Mendlesohn understreker at denne strukturen lar leseren og protagonisten utforske og oppdage den nye verden sammen. Protagonisten samler opp nok kunnskap til å endre og fullføre den nye verdens skjebne. På denne måten ligger ofte synsvinkelen hos protagonisten som fungerer som leserens guide gjennom det nye, ukjente landskapet. (Mendlesohn, 2002, s.173). Typisk for denne grunnstrukturen er at karakterene forflytter seg fra det vi kan kalle *primærverden* som er tilsynelatende lik vår egen virkelighet, til en *sekundærverden* som ofte er verden der det fantastiske forekommer (Mendlesohn, 2002, s.173-176)

*Intrusive fantasy* (Inntrengerfantasy) kjennetegnes ved at det fantastiske trer inn i den realistiske verden og skaper ofte kaos, skrekk og undring. Det fantastiske er ikke noe vi skal “bli vant til”, men heller noe som skaper undring, forbauselse og kontrast til den “virkelige verden” (Mendlesohn, 2002, s.177).

Hun konkluderer med at ulike fantastiske strukturer har ulike funksjoner på teksten og derfor også på leseren. Det har tidligere vært en utfordring å kategorisere sjangeren fantastisk litteratur fordi mange av de kategoriske og strukturelle trekkene virker ofte over i hverandre og endrer seg ut i fra ulike verk. Hun trekker frem at de kategoriseringene hun har laget har potensial for hvordan karakterene, deres handlinger og leserforventningene kan formes, noe som kan gjøre det enklere å kategorisere, og derfor analysere fantastisk litteratur (Mendlesohn, 2002, s. 182).

## 2.8.2 Mytisk-eventyrlig litteratur

Åsfrid Svensen presenterer to fantastiske tradisjoner: «svart romantikk» og “den mytisk-eventyrlige tradisjonen”. Jeg vil bare se på den mytisk-eventyrlige tradisjonen ettersom den er mest relevant for min analyse av *Brødrene Løvehjerte*. Hun trekker frem at heroiske fortellinger og sekundære verdener er dominerende faktorer innenfor denne tradisjonen (Svensen, 1991, s.318-319).

I den mytisk-eventyrlige tradisjonen er det vanlig at sekundærverdenene bærer preg av fortid, særlig middelalder, men blir sjeldent tid- eller stedfestet. Det sekundære universet har sin

egen historie, kultur og fysiske virkelighet, men er ikke for langt unna den primære verden, som ofte er mest lik leserens virkelighet. At sekundærverdenen ikke er for langt unna den virkelighetsnære verden er viktig for at leseren skal kunne forstå verdenen; regler, fysikk og virkningsårsaker må være troverdige for at leseren skal kunne gi seg over til verket, etablere en lesekontrakt og dermed åpne opp mulighetene for å lære noe av verket (Svensen, 1991, s.330),( Hennig, 2019b, s.26-27). I denne tradisjonen er det ikke uvanlig at overnaturlige innslag brukes sparsomt. Når det imidlertid forekommer overnaturlige innslag bærer de preg av viktige tematiske funksjoner, er ofte symbolske og formidler tekstens verdisyn (Svensen, 1991, s.330).

I mytisk-eventyrlig litteratur er det ikke uvanlig at trolldom spiller en sentral rolle. Ofte fungerer trolldommen som en “trussel mot samfunnet som må overvinnes gjennom individuell taperhet og vilje til konfrontasjoner” (Svensen, 1991, s.30). Trolldommen skal sikre makt, som ofte innebærer at samfunnet rundt må brytes ned og knebles. Det er trolldommen som igangsetter handlingen, og det er gjennom å overvinne trolldommen at ordenen igjen kan gjenopprettes i samfunnet. Trolldommens litterære funksjon er å bli overvunnet i denne tradisjonen. Tradisjonen har ofte preg av utopiske sekundærunivers (Svensen, 1991, s.331).

### 2.8.3 Fortellerstemme og synsvinkel

Forteller og synsvinkel, øynene vi ser med, er avgjørende for hvordan fortellingen formidles og oppleves av en leser eller tilhører. Disse litterære virkemidlene fungerer som navigeringspunkt for de følelsene og tankene vi møter i teksten, og er med på å bestemme hvordan vi opplever og tolker disse (Andersen, 2019, s.69). Fortellerstemme og synsvinkel handler om hvem sine tanker, følelser og opplevelser vi som lesere eller tilhørere får, og ikke får, tilgang til. Å kunne identifisere synsvinkel og fortellerstemme i møte med et litterært verk er viktig fordi det er med på å avgjøre hvordan vi tolker teksten og kan si noe om *hvorfor* vi opplever teksten som vi gjør. I *Brødrene Løvehjerte* blir fortellingen formidlet gjennom Kavring, en 10 år gammel gutt. Det er de ulike kombinasjonene av fortellerstemme og synsvinkel som skaper endeløse muligheter og variasjoner av fiksjonsfortellinger (Andersen, 2019, s.63).

*Fortellerstemmen* er stemmen som bærer fortellingen (Andersen, 2019, s.73). I episke tekster er fortelleren et mellomledd, en formidler, mellom fortellingen og leseren (Svensen, 2011, 117). Fortellerstemmen kan enten være *personal\intern* eller *autoral\ekstern* (Andersen, 2019, s.71). En personal forteller, også kalt jeg-forteller, gjengir det hen selv har opplevd eller noe en har et personlig forhold til (s.103). Vi kan imidlertid skille mellom jeg-fortelleren som står sentral i handlingen og den som iakttar situasjonen eller gjenforteller. Jeg-fortelleren har en viktig funksjon ved at den inviterer til innlevelse og identifikasjon hos leseren ( s.115). I jeg-romaner er ofte fortellerstemme og synsvinkelen personal (Andersen, 2019, s.73). I slike tilfeller utfoldes gjerne fortellingens verden for oss sammen med fortelleren. Som leser har du på denne måten bare tilgang til jeg-personens tanker, følelser og tolkninger av handlingen, karakterene og omgivelsene rundt.

En forteller har ulike episk avstand i en tekst. Avstanden kan være stor eller liten, og kan oppleves som nær eller distansert til den episke situasjonen. Eventyrene er et eksempel på en “fjern og ubestemmelig” forteller, mens brev- og dagbokromaner spiller i større grad på nærhet i sin fortellemåte (Svensen, 2011, s.104). Gjennom den språklige fremstillingen fortellerstemmen gir, “bearbeider fortelleren stoffet og forholder seg til det”. Gjennom den språklige formidlingen kan fortelleren vinkle og farge leserens oppmerksomhet gjennom å etablere ulike stemningsvalører. Eventyrfortelleren vil for eksempel overbevise leseren til å tro på det umulige eller utrolige. Svensen hevder at å leve seg inn i slike tekster krever en dobbelt bevissthet hos leseren: "Vi godtar det usannsynlige og umulige fordi vi vet at vi dermed går inn i et spill; vi tror “på liksom”. Fortelleren kan på denne måten fungere som et retorisk virkemiddel, som “i det skjulte overtaler oss til å tro på fortellingen og til å se den i samme perspektiv som fortelleren” (s.108-109).

Videre kan fortellerstemmen være allvitende eller ha begrenset viten. En allvitende forteller har et overordnet perspektiv og innsikt i hva som foregår i hele fortellingsverdenen. Eventyrfortelleren er et godt eksempel på dette. Den allmenne fortellerens innsikt er imidlertid ikke absolutt, det vil alltid settes grenser for fortellerens innblikk og oversikt (s.110-11). Hvor stor eller liten tilgang fortelleren har til karakterenes tanker, følelser og handlinger påvirker leseopplevelsen i ulike retninger. I *Brødrene Løvehjerte* vil jeg særlig trekke frem virkningen av å benytte seg av en fortellerstemme med begrenset viten og hva det har å si for leseopplevelsen.



*Synsvinkel* er perspektivet vi opplever den fiktive verden gjennom (Andersen, 2019, s.73). Dette innebærer sanseintrykk som syn, hørsel, følelser og tanker som er registrert ved en bevissthet. Vi skiller mellom *personal\intern* og *autoral\ekstern* synsvinkel (Andersen, 2019, s.71). En personal synsvinkel er ofte tilknyttet en jeg-forteller. Der ligger synsvinkelen hos en person som ikke har innsikt i andre karakterer (Svensen, 2011, s.117). Synsvinkelen kan også være skiftende (Andersen, 2019, s.69), og ha en *autoral* eller *personal fremstilling*. I en autoral fremstilling beskriver en autoral forteller personer og hendelser fra utsiden, mens i en personal fremstilling gjengis personens tanker og tale direkte (Svensen, 2011, s.119-120).

## 2.8.4 Strukturalismen og Greimas' aktantmodell - Etablering av funksjoner og handlingsforløp

### 2.8.4.1 Strukturalismen og etablering av mening

Litteraturvitenskapen kan deles i to teoretiske hovedgrupper. Den ene retningen vektlegger den litterære teksten i seg selv, og den andre fokuserer på forhold og kontekster utenfor selve teksten. Den første kategorien setter teksten i sentrum og undersøker strukturer, spenninger og system for å finne mening i hva teksten har å tilby. Strukturalismen regnes som en del av denne retningen (Skei, 2007, s.157-158).

Strukturalismen vokste frem gjennom 1900-tallet med tyngdepunkt fra 1960-årene.

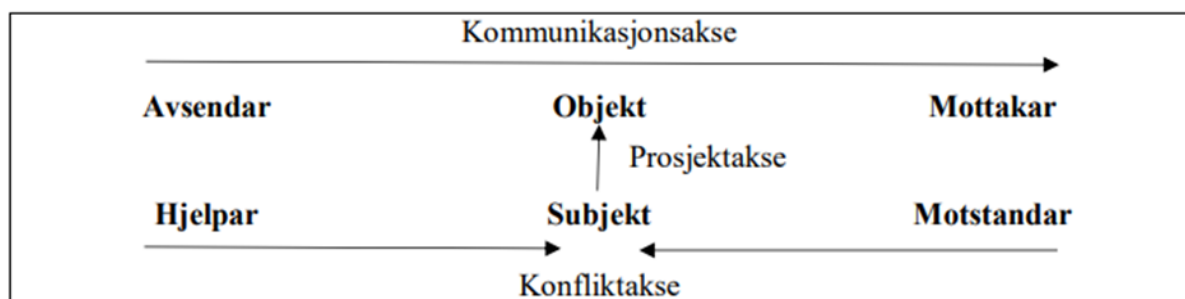
Retningens overordnede mål har vært å forklare struktur i litterære tekster gjennom å se dem i sammenheng med en mer overordnet struktur, en felles «litterær grammatikk». Retningen har strevet etter å undersøke lingvistiske aspekter ved en litterær tekst. Blant annet undersøkte Gérard Genette hvordan narrative strukturer la grunnlaget for narratologien og endret dermed hvordan vi analyserer fortellende tekster. Et av strukturalismens mål har vært å etablere grunnleggende strukturer, meningsbetingelser og funksjoner for å analysere litterære tekster. Greimas' aktantmodell er et forsøk på å etablere et system for å identifisere slike grunnleggende funksjoner eller roller i en fortellende tekst (Skei, 2007, s.164-165). Modellen er tilknyttet handlingsforløpet i en tekst og kan være med på å avdekke dypere mening i et verk (Greimas, 1989, s.539).

I skjønnlitteraturopplæringen kan strukturalismen blant annet trekkes til utvikling av sjangerbevissthet. Et eksempel på dette er når elevene skal undersøke, gjenkjenne og analysere eventyrsjangeren. I slike tilfeller mener blant annet Skarðhamar at det er særlig viktig å overholde sjangerbevissthet (Skarðhamar, 2018, s.28), som på mange måter handler om å gjenkjenne strukturer som utgjør en sjanger, og som er viktig for å etablere mening i teksten. Greimas mener vi ikke kan forstå mening i seg selv, men at vi kan snakke om mening i grad av *betydning* det kan ha hatt for den enkelte. Nettopp fordi han mener vi kun kan snakke om mening i grad av hvilken betydning det har, hevder han at mening er et strukturelt konsept (Greimas, 1989, s.539).

#### 2.8.4.2 Aktantmodellen

Jeg har valgt å benytte meg av aktantmodellen som en måte å kartlegge handlingsforløpet og karakterfunksjoner i *Brødrene Løvehjerte*. Jeg vil forklare hvorfor modellen kan være et nyttig analyseverktøy i møte med romanen, og hvordan den kan fungere som en måte å utarbeide, og systematisere, et litterært vokabular gjennom etablering, bevisstgjøring og tydeliggjøring av strukturer som finnes i teksten.

Modellen har blitt brukt for å analysere eventyr, men kan også brukes på andre sjangre. Målet med modellen er å vise til noe strukturelt grunnleggende og universelt som finnes i litteraturen. Modellen er forsåvidt enkel, og Greimas argumenterer for at det er nettopp denne enkelheten som gjør modellen brukbar og mer universell (Greimas, 1974, s.287-289).



(Roaldsøy, 2020, s. 29)

Modellens formål er å identifisere handlingsforløpet i teksten. Dette innebærer å undersøke hvilke funksjoner de ulike karakterene har, hva som setter i gang handling, hva konflikten består av og hvilke hindringer som forekommer på veien, samt hvordan konflikten løses. Modellen består av seks aktantroller og tre akser. Aktantrollene er *subjekt, objekt, hjelper, motstander, avsender og hjelper*. De tre aksene er *kommunikasjonsaksen, prosjektaksen og konfliktaksen* (Svensen, 2011, s.177), (Mæhlum, 2020). Flere karakterer, indre og ytre krefter, følelser og noen ganger landskap, kan fungere som samme aktantrolle eller ha samme funksjon (Skarðhamar, 2018, s.30).

Aktantmodellen kan sies å være en prosjekt- og konfliktmodell (Svensen, 2011, s.179). *Subjektet* er hovedpersonen og aktanten som setter i gang en målrettet handling. Subjektet begjærer *objektet* (s.177), og det er ofte en mangeltilstand eller et problem som gjør at subjektet ikke har objektet (Brügger & Vigsø, 2002, s.74). Subjektet må ta målrettet handling for å få tak i objektet, det etableres et prosjekt, dette kalles *prosjektaksen*. Handlingen dreier seg ofte om å endre en tilstand, bøte på en mangel som gjerne oppstår eller allerede finnes i begynnelsen av fortellingen (Svensen, 2011, s.178). Brügger og Vigsø løfter frem at forholdet mellom subjektet og objektet er særlig sentralt i modellen. De hevder at det finnes to mulige tilstander mellom dem; konjunksjon (forenende) og disjunksjon (adskillende). Gjennom handlingsforløpet forekommer det en transformasjon fra en av disse tilstandene til en annen. Det kan også foregå flere mindre transformasjoner som er med på å drive handlingen fremover (Brügger & Vigsø, 2002, s.74). Disse kan vi kalle for fra uorden eller kaos til orden. I disse prosessene finnes det *hjelper(e)* og *motstandere*) som griper inn og virker med eller mot prosjektet, dette kalles *konfliktaksen*. Disse forandringene må til for at prosjektet skal lykkes (Svensen, 2011, s.177). Subjektets prosjekt er å få tak i objektet og bringe det til *mottakeren*. *Avsenderen* er den som i begynnelsen av fortellingen har objektet, men har av ulike grunner mistet det. Forholdet mellom avsender og mottaker kalles *kommunikasjonsakse* (Skarðhamar, 2018, s.30)

Det er grunnleggende i modellen å utpeke motsetningspar, og redusere fortellingens elementer ned til funksjoner for å avdekke strukturen (Skarðhamar, 2018, s.30). Om man skal benytte aktantmodellen på romaner, som både har indre og ytre handling, er det viktig å være bevisst på at handlingsmønstrene ikke alltid ligger like åpenlyst (Svensen 2011, s.179). Eventyr, som aktantmodellen ble lagt som utgangspunkt for, omhandler ytre hendelser og handlinger. Den «psykologiske romanen» vokste frem i 1855 og flyttet store deler av

handlingen fra det ytre landskapet, til det indre der tanker, følelser og usynlige fortellere stod i fokus.

Bruner løfter frem tanken om at en god fortelling har en dobbelthet ved seg. Dette betyr at handlingen foregår på to plan: det ytre handlingslandskapet og i det indre mentale landskapet. Eventyrene hadde ikke en kanal for å uttrykke heltens mulige kompleksitet og indre liv, romanen på den andre siden har denne evnen (Bruner I: Penne, 2010, s.123-124). Dette er en viktig betraktning når det kommer til valg av å bruke modellen på romanen *Brødrene Løvehjerte*. Svensen hevder at modellen har blitt brukt og misbrukt mer enn noen annen del av strukturalistisk teori. Særlig trekker hun frem at modellen blir misbrukt når den tvinges på tekster uten å ta høyde for om den fungerer klargjørende eller ikke (Svensen, 2011, s. 178). På denne måten kan man tenke seg at modellen ikke passer godt til mer komplekse verk der karakterene og handlingene er mer sammensatte og komplekse. Jeg vil argumentere for at *Brødrene Løvehjerte* har nok tydelige eventyrstrukturelle trekk, samtidig som den har et rikt indre liv, til at modellen kan benyttes på en hensiktsmessig måte.

Jeg vil benytte meg av to aktantmodeller, som jeg vil kalle analysekart, for å illustrere strukturen, handlingsforløpet og funksjoner i verket. Jeg argumenterer for at begrepene knyttet til modellen er hensiktsmessige for at elever på mellomtrinnet skal lære seg å avdekke dypere mening i skjønnlitterære verk.

## 3.0 Metode

I kapittel 1 presenterte jeg problemstillingen "*Hvilket potensial kan den fantastiske romanen Brødrene Løvehjerte ha for å fremme litterær kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturoplæringen på mellomtrinnet?*". For best mulig å undersøke problemstillingen har jeg benyttet meg av litterær analyse og nærlesing som metode. Problemstillingen min trekker seg til flere teoretiske felt, blant annet sjangerteori, narratologisk- og strukturalistisk teori.

### 3.1 Litterær analyse

I skjønnlitterære analyser er den litterære teksten studieobjektet. Det finnes *tekstinterne* og *teksteksterne* tilnærminger til analysearbeidet. Den tekstinterne tilnærmingen setter teksten i

sentrum og undersøker ulike sider ved den, det kan være alt fra språklige fenomener, til tema, motiv, verdispørsmål og karakterfremstilling m.m. Litterær analyse er en kompleks metode der teorigrunnlag og problemstilling vil styre hvordan materialet håndteres og tolkes. Det er viktig å studere teksten nøye når man skal analysere en litterær tekst for å kunne beskrive, forklare og forstå den tilstrekkelig. For å få til dette krever det at analysen forstås som begrunnet tolkning. Litterære analyse er derfor en metode som impliserer *nærlesing*. Nærlesingen er tekstorientert og har sin bakgrunn i nykritikken. Lesemåten handler om mer enn å lese teksten nøye, det handler om å lese for å skape seg et helhetsinntrykk av teksten og forstå dem ut i fra de ulike bestanddelene. Nærlesing er særlig viktig fordi det er tekstens bestanddeler som er datamaterialet, og det er gjennom dem meningen skal tolkes frem (Kallestad & Røskeland, 2020, s.45-48).

I mitt tilfelle har jeg valgt å benytte meg av en tekstintern tilnærming og nærlesing til analysearbeidet. Dette så jeg som mest hensiktsmessig ettersom jeg vil undersøke egenskaper ved ett enkelt verk, *Brødrene Løvehjerte*, og ikke vil benytte meg av empirisk klasseromsforskning.

Kallestad og Røskeland løfter frem i sitt kapittel “Skjønnlitterær analyse som metode”, i *Master i Norsk: Metodeboka 1*, at å analysere betyr “å plukke fra hverandre en helhet” (Kallestad & Røskeland, 2020, s.47). Tanken er at man skal kunne forstå den helhetlige teksten bedre ved å undersøke enkelte deler opp mot helheten, og helheten opp mot enkelte bestanddeler. Forskeren velger seg ut noen sitater og tekstutdrag som hen kommenterer underveis i analysen og ser dem i lys av teori og problemstilling. Dette impliserer at man må *nærlese* teksten for å hente ut relevante tekstpassasjer, som er de dataene vi ønsker å undersøke. Målet med analysen er altså å *forstå*, man må beskrive og tolke de ulike tekst sitatene og se dem i sammenheng for å etablere et helhetlig meningsuttrykk (Kallestad & Røskeland, 2020, s.47-48).

### 3.2 Kategorisering av data

Jeg kategoriserte dataene mine ut ifra et fargekodesystem og endte til slutt opp med tre analysekategorier. Jeg ønsket å se på hvilke potensial teksten kunne tilby for innlevelse, men også for struktur. Meningsfulle litterære opplevelser kan være svært individuelle, men

ettersom boken tok opp temaer som døden, søskenkjærlighet, mot og om å bli større enn seg selv, ville jeg også undersøke nærmere hvilke litterære virkemidler som kunne være med på å gi de meningsfulle litterære opplevelsene dybde. Tanken bak er at om elevene får et vokabular til å utvide og finne dypere mening i litterære erfaringer som allerede har berørt dem, vil de se verdien av å benytte seg av et litterært vokabular i møte med skjønnlitteraturen. På den måten kan man kanskje vekke en interesse for tolkningsarbeid ved neste litterære møte, og gjøre erfaringer som ellers kanskje virket overfladiske, til dypere meningsfulle møter med seg selv og litteraturen.

Etter flere gjennomganger og ulike fargekodekategorier kom jeg frem til at det var tre kategorier som ga særlig inntrykk for meg som leser, og som jeg ser på som viktige for å forstå bokens dypere mening: *fantastiske sjangertrekk*, *fortellerstemme* og *synsvinkel* og *handlingsforløpet*. Her benyttet jeg meg av Greimas' aktantmodell for å undersøke handlingsforløpet og karakter funksjon. Disse litterære kategoriene la grunnlag for det litterære vokabularet jeg ønsket elevene skulle utvikle i møte med å undersøke dypere mening i et verk, samt utvikle og språkliggjøre sin litterære kompetanse. Tanken bak analysen var at funnene skulle bli drøftet opp mot en hypotetisk klasseromssituasjon. Til slutt ble funnene drøftet opp mot litteraturdidaktisk teori og perspektiver, der lese-teori, teori om leselyst- leseposisjoner, litteratursamtaler, lese- og samtaleresponser, teori om mellomtrinsleseren og ulike innganger til litteraturarbeid står sentralt.

### 3.3 Hermeneutikk

Mening skapes i møte mellom leser og tekst. I litteraturvitenskapen benyttes hermeneutisk tilnærming som forskningsgrunnlag. Når man møter en tekst, tar vi bevisst og ubevisst med oss våre tidligere erfaringer, kunnskaper og fordommer som tolkningsgrunnlag. Hans-Georg Gadamer omtaler de fordommene, holdningene, oppfatningene, kunnskapene og erfaringene vi har med oss som leserens forståelseshorizont. Det er forståelseshorizonten vi møter litterære tekster med som er med på å utarbeide en av mange mulige fortolknings sannheter. (Claudi, 2013, s.112). Gadamer understreker at man kan *utvide* forståelseshorizonten i møte med nye erfaringer som korrigerer våre tidligere fordommer, erfaringer og oppfatninger (Krogh, 2014, s.51).

Innlevelse i litterære erfaringer er en måte å utvide og revidere sin forståelse på. Gadamer trekker frem den *hermeneutiske sirkelen* når han forklarer hvordan leseren hele tiden må revidere egne fordommer og kunnskaper i møte med nye impulser. Han trekker frem at gamle fordommer enten bekreftes eller avkreftes for å oppnå ny og dypere forståelse. I et skjønnlitterært verk betyr det at leseren hele tiden må vurdere del opp mot den helhetlige teksten, og teksten opp mot den enkelte del (Krogh, 2014, s.52.54). I mitt tolkningsarbeid vil min forståelseshorisont, sammen med den teoretiske innfallsvinkelen, ligge til grunn for mine tolkninger. Dette har noe å si for validiteten av studien, ettersom mine erfaringer ikke vil kunne generaliseres som et universalt utgangspunkt for tolkning av teksten. Resultatene vil bære preg av mine kunnskaper, erfaringer, holdninger og tanker, og dette er viktig å ha i bakhodet selv om tolkningene er forankret i teoretiske argumenter. Validitet handler om at man faktisk undersøker det man sier man skal undersøke (Thuén, 2010, s.32). I min oppgave vil jeg undersøke potensial i teksten og begrunne mine tolkninger gjennom relevant teori og egen erfaringshorisont. Dermed vil funnene mine være basert på både teori og personlige tolkninger som er viktig å ha i bakhodet når det kommer til å vurdere studiens validitet.

## 4.0 Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg tre ulike aspekter ved teksten og trekke inn begreper jeg mener er mest hensiktsmessig for å etablere dypere mening i verket for elever på mellomtrinnet. Jeg vil ta for meg 1) etablering av sjanger, 2) fortellerstemme og synsvinkel og 3) handlingsforløpet i form av aktantmodellen. Det er viktig å understreke at de litteræranalytiske begrepene jeg benytter meg av er de jeg vil ta utgangspunkt i at elevene skal bruke for å utvikle litterær kompetanse- og faglighet i skjønnlitteraturfaget. Jeg vil ta utgangspunkt i at boken er todelt i analysen. Den første delen vil omhandle guttenes liv i byvirkeligheten på jorden, mens den andre delen vil ta for seg det jeg vil kalle “eventyret” i Nangijala.

## 4.1 Del 1

### 4.1.1 Kap 1 og 2- Etablering av primærverden: Et lysglimt i håpløsheten

“Nå vil jeg fortelle om bror min, Jonatan Løvehjerte. Det er nesten som et eventyr, syns jeg, og litt som en spøkelseshistorie også. Og likevel er det sant alt sammen. Men det vet nok ingen andre enn Jonatan og jeg” (Lindgren, 2021, s.5).

Innledningen sitert over setter leseren i en modus for at det de nå skal få høre er både sant og usant på samme tid. På den ene siden inviteres leseren inn i en “hemmelighet”, for den historien de nå skal høre er så uvirkelig at det bare er brødreparet som vet at det er sant eller ikke. På den andre siden trekkes forventningene mot det “usanne” nettopp fordi fortelleren bruker ordene “eventyr” og “spøkelseshistorie”. Leserens forventninger blir trukket mot eventyrene, der skurker og helter, slott og lange reiser kommer til tankene. Ved å nevne Jonathan i forbindelse med “eventyrene”, kan det tenkes at han skal fungere som hovedperson og helt i fortellingen. Løvehjerte er et navn som er delt opp av ordene “løve” og “hjerte”, som kan vekke assosiasjoner til mot og barmhjertighet. Fortellerstemmen løfter frem at "Jonatan het ikke Løvehjerte til å begynne med. Han het Løve til etternavn, akkurat som mor og jeg” (Lindgren, 2021, s.5). Et slikt sitat er med på å styrke assosiasjonene til en heltetkarakter. En navneendring kan forbindes med at man har utført en heltedåd eller en handling av betydning. Olav den hellige, Harald Hårfagre og Richard Løvehjerte er eksempler på personer som har fått navneendring etter å ha gjort noe modig, vunnet et slag eller ledet landet på en god måte. Allerede fra bokens to første setninger etableres en forventning om en reise av betydning.

Videre blir leseren dratt inn i et realistisk univers og guttenes virkelighet. Det første som kommer frem er at familien består av mor, Jonatan og Karl. Faren har dratt til sjøs for lenge siden og ingen av dem har hørt fra han siden (Lindgren, 2021, s.5). Ved å trekke inn at faren dro til sjøs, og at boken ble utgitt i 1973, kan det tenkes at tiden som guttene lever i er rundt begynnelsen til midten av 1900-tallet. Moren til guttene er syerske og syr kjoler for damene i byen (Cappelen Damm), (s.6 & 9). Guttene bor i en toroms leilighet i et trehus midt i byen. Leiligheten består av to rom; stuerommet som moren bruker til symaskinene sine, som er “rommet der hun sover i”, og kjøkkenet (s.9-10 & 13).



«Jonatan sov også på kjøkkenet, i en seng han måtte hente ut fra kottet om kveldene». Begge guttene sover på kjøkkenet, Kavring ligger i en slagbenk, mens Jonatan må hente frem en seng fra kottet (Lindgren, 2021, s.9). De har liten plass og stusselige kår. Guttenes relativt mørke utgangspunkt blir forsterket av at vi får vite at Karl snart skal dø, “Jonatan visste at jeg kom til å dø. Jeg tror alle visste det uten jeg” (s.5). Karl fortsetter å fortelle historien ved å si at han er syk, han hoster og har ikke vært på skolen det siste halvåret (s.5-6). Situasjonen for guttene er derfor ganske uutholdelig på mange vis. De bor i trange, fattige kår og minstemann i familien ligger for døden.

Jeg vil slå fast at det er Karl som har fortellerstemme og synsvinkel i fortellingen. Boken introduseres med sitatet “Nå vil jeg fortelle om bror min, Jonatan Løvehjerte” (Lindgren, 2021, s.5). Ved å benytte seg av et “jeg”, etableres en personal fortellerstemme allerede fra første setning. Gjennom denne setningen får leseren inntrykk av at fortellingen skal handle om noen andre enn jeg-fortelleren. Dette bekreftes med sitatet “Men det jeg nå skal fortelle, det er om hvordan det gikk til da min bror, Jonatan, ble Jonatan Løvehjerte. Og om alt det underlige som skjedde etterpå” (Lindgren, 2021, s.5). Dette forandrer seg imidlertid når vi som lesere får vite at Kavring er dødssyk, og at det er hans opplevelse og reise vi skal få ta en del av (s.5-6).

“Vet du at jeg skal dø?” sa jeg og gråt. Jonatan tenkte seg om en liten stund. Han hadde kanskje ikke lyst til å svare, men til slutt sa han: “Ja, det vet jeg” (s.6). I dette sitatet kommer det frem at Kavring har både fortellerstemme og synsvinkelen i fortellingen. Han gjengir det han selv har opplevd, og gjennom hans observasjon og betraktning av Jonatan, skaper det en slags suspens mens vi venter på svaret på om han vet om Kavring skal dø eller ikke. Jeg sier “vi” i dette tilfellet, fordi både Kavring og leseren venter på svaret. Jeg vil fastslå at synsvinkelen i romanen er intern og begrenset, nettopp fordi Kavring ikke har tilgang til hva Jonatan tenker, men tolker hans stillhet som at han kanskje ikke hadde lyst til å svare. Den personale synsvinkelen er ikke skiftende i boken, og den har en personal fremstilling der personens tanker og tale blir direkte gjengitt (Svensen, 2011, s.120).

Jeg vil komme nærmere inn på hva slags effekt dette har på leseren i diskusjonskapitlet. Der jeg vil se på potensialet i at det er en 10 år gammel gutt (Lindre, 2010, s.6) som har fortellerstemmen og synsvinkelen, og at det er hans tanker, følelser og opplevelser vi erfarer

bok gjennom. Særlig vil jeg se på den potensielle effekten som ligger i at fortellerstemmen har begrenset viten og at leseren oppdager Nangijala samtidig som Kavring.

“At noe så fælt er lov,” sa jeg, “det skulle ikke være lov at noen må dø når de ikke er blitt ti år engang” (Lindgren, 2021, s.6). *Brødrene Løvehjerte* er en barneroman, og det kan derfor tenkes at mange av leserne er rundt Karl sin alder. Å dø som barn er en bitter skjebne, og ved å introdusere temaet døden er det med på å forsterke elendigheten rundt guttene. Sammen med det faktum at vi vet at Karl skal dø, får vi som lesere også tilgang til hvordan han har det mens han venter på døden. Han er lei seg og “forferdelig redd”. Han ser for seg å ligge i jorden og ikke være til, men Jonatan tilbyr en trøst ved å “koke honningvann” om kveldene og fortelle historier om Nangijala, “landet bortenfor stjernene” (s.6-9).

«Den kvelden da jeg var så redd for å dø, satt han hos meg i flere timer, og vi snakket om Nangijala, men ganske lavt for at mor ikke skulle høre det” (Lindgren, 2021, s.9). Jonatan ligger oppe om kveldene og forteller historier om Nangijala, det kan tenke seg at fortellingene om landet “på andre siden av stjernene” der det “ennå er leirbålernes og eventyrenes tid” (s.7) tilbyr en trøst, og en flukt, for både Karl og leseren. “Det er fra Nangijala alle eventyrene kommer, for det er nettopp der alt slikt hender” (s.7). Ved å si at det er fra Nangijala alle eventyrene kommer kan dra assosiasjoner til at dette er et oppdiktet sted. Det kan tenkes at Jonatan forteller historier for å distrahere Karl fra de vonde tankene på den ene siden, men på den andre siden tilbyr det også leseren, og Karl, et håp.

Jonatan kaller Karl for Kavring (Lindgren, 2021,s.7). Derfor vil jeg referere til Karl som Kavring fra nå av. Til nå i analysen har vi sett på hvordan guttenes virkelighet ser ut og hvilken situasjon de står i . Det skjer imidlertid et uventet vendepunkt og klimaks da Jonatan er den første som dør (s.13-14).

Det oppstår en uventet brann i huset guttene bor i. I et tappert forsøk på å redde sin bror tar Jonatan Kavring på ryggen og hopper fra tredje etasje i det brennende huset. Jonatan dør i fallet (s.13-14). Hans siste ord er:“Gråt ikke Kavring, vi sees i Nangijala!” (s.16). Som lesere får vi ikke vite om Jonatan kommer til Nangijala eller ikke, men det oppstår en usikkerhet og en spenning ved at vi allerede har fått vite at historien vi leser er som “et eventyr” og at Kavring også snart skal dø. Det kan tenkes at tanken om at Jonatan venter i Nangijala fungerer som en trøst for Kavring. Han sier “Den første tiden etterpå vil jeg ikke huske” og han kommer på at kanskje Nangijala ikke finnes (s.16). Ut ifra sitater utenfor kan man tenke

seg at Jonatan var den eneste kilden til trøst Kavring har mens han venter på døden. På neste side skjer det en vending som bryter med elendigheten, sorgen og savnet etter Jonatan:

*Men så kom Jonatan og trøstet meg, ja, han kom, å, så godt det var! Alt ble nesten godt igjen. Han skjønnte nok der i Nangijala hvordan jeg hadde det uten ham, og han synes vel han måtte trøste meg. Derfor kom han til meg, og nå er jeg ikke så lei meg mer, nå bare venter jeg (s.17).*

At duen kommer og snakker med Jonatan sin stemme er leserens første møte med «det fantastiske» i den ellers realistiske første delen. Kavring opplever det som at Jonatans kommer på besøk i form av en "snøhvit due" i vindusskarmen. "Jeg bare lå der og hørte på duene kurre, og bak kurringen... hørte jeg stemmen til Jonatan" (s.17-18). Den snøhvite duen, som står i kontrast til «duene på gårdsplassen», vil jeg argumentere for fungerer som det Mendlesohn kaller et inntrengerelement. For det første kommer duen med en beskjed fra Jonatan om Nangijala, han "ville jeg skulle skynde meg å komme dit, for det var det godt på alle vis". Duen fungerer som et talerør for Jonatan i Nangijala, eller et hamskifte som gjør at han kan komme som et slags magiske sendebud fra "landet bortenfor stjerne" og trenger inn i den realistiske verden. Han forteller om hvordan det ser ut der og hvordan han har det. Han forteller at han og Kavring har sitt eget hus, kalt «Ryttergården» som ligger i Kirsebærdalen. På grinda henger det et skilt der det står «Brødrene Løvehjerte». Når Kavring kommer sitter han «nede ved elva og fikser» om han ikke er hjemme i Ryttergården (Lindgren, 2021, s.18-19). En slik beskrivelse er med på å forberede leseren på at kanskje Kavring også snart skal reise til Nangijala, ettersom at skiltet understreker at de begge bor på gården Jonatan beskriver. Det er også med på å styrke troverdigheten av at Nangijala faktisk kan oppfattes som et sted i fiksjonen, og det Mendelsohn ville kalt *sekundærverden* (Mendlesohn, 2002). Som leser introduseres vi gradvis til Nangijala. Det etableres en undring rundt om det faktisk er et ekte sted man kommer til når man dør eller om det er en del av Kavring sin fantasi.

På den andre siden oppstår noe uventet, et inntrengerelement, som etablere et håp og en rolig overgang til "det fantastiske". Kavring venter i to måneder etter møtet med duen. «Snart, snart skal jeg fly dit. Kanskje i natt. Det kjennes som om det kunne bli i natt», forteller Kavring (Lindgren, 2021, s.19). Vi kan tolke dette som at Kavring kjenner på seg at han snart

skal dø. Han sier at han kjenner det på kroppen og som leser venter vi spent på hva som skjer videre. Kavring ender opp med å skrive en lapp til moren sin hvor det står: «Ikke gråt, mamma! Vi ses i Nangijala!» (s.20). Dette er de samme ordene Jonatan sa til Kavring rett før han døde (s. 16). En slik gjentakelse kan forsterke tolkningen av at Kavring dør og fungere som et frempek for reisen til Nangijala.

*Så hendte det. Og noe underligere har jeg aldri vært med på. Rett som det var, stod jeg foran grinden og leste det grønne skiltet: Brødrene Løvehjerte. Hvordan var jeg kommet dit? Når fløy jeg? Hvordan kunne jeg veien uten å spørre noen? Det vet jeg ikke. Det eneste jeg vet, er at med ett sto jeg der og så navnet på grinden (Lindgren, 2021, s.20).*

Om vi ser dette sitatet i sammenheng med det forrige, kan vi tenke oss at Kavring har dødd og kommet til Nangijala. Han står plutselig utenfor grinden til det vi kan anta er Ryttergården og ser på navneskiltet Jonatan hadde beskrevet tidligere. Kavring har forflyttet seg fra primærverden til det Mendlesohn ville kalt, *sekundærverden*. Mendlesohn trekker frem at portal- og oppdragsfantasy kjennetegnes av at man ankommer den fantastiske verdenen gjennom en portal (Mendlesohn, 2012, s. 173). Jeg vil derfor tolke det som at døden fungerer som en portal fra den virkelighetsnære verden til sekundærverden, ettersom Kavring plutselig har forflyttet seg og ikke vet hvordan han kom seg dit. Man kan imidlertid ikke være sikker på om Kavring faktisk dør.

Jeg vil slå fast at *Brødrene Løvehjerte* kan plasseres innenfor portal- og oppdragsfantasy, men har ett element fra inntrengerfantasy. For det første er det et inntrengerelement vi forholder oss til i ett tilfelle. Gjennom etableringen av primærverden i de to første kapitlene er dette vårt første og eneste møte med noe fantastisk. Resten av boken (kapittel 3-17) foregår i Nangijala, der døden fungerer som portal og inntrederpunkt for det jeg vil kalle «eventyret» som foregår der.

## 4.2 Del 2

### 4.2.1 Kap 3-17: "Eventyret" om Nangijala, og plassering i den mytisk eventyrlige-tradisjonen

#### Hvordan ser så Nangijala ut?

Jeg vil argumentere for at *Brødrene Løvehjerte* kan plasseres innenfor den mytisk-eventyrlige tradisjonen. Denne tradisjonen er preget av et middelalderlignende univers som sjeldent er tid- eller stedfestet (Svensen, 1991, s.330). I Nangijala "er det fortsatt leirbålenes og eventyrenes tid" (Lindgren, 2021, s. 7), og guttene rir på hester for å komme seg rundt og har på seg ridderklær, "Mens vi red rundt i de fine ridderklærne våre, spurte jeg ham: "Det er visst en veldig gammel tid vi lever i her i Nangijala?" (Lindgren, 2021, s. 33). I tillegg lager de buer (s.39) og bruker brevduer (s.46, 52, 111) Det er ikke klart hvilken tid guttene har kommet til i Nangijala, det er heller ikke tydelig hvor landet ligger. Jonatan har sagt at "det er et sted bortenfor stjernene", og en kveld guttene er ute og går tur titter de opp på himmelen på leting etter "jordstjernen": *Aldri har jeg sett så mange stjerner og aldri så store. Jeg prøvde å gjette hvilken som var jordstjernen. Men Jonatan sa: "Jordstjernen, å, den vandrer et sted langt borte i himmelrommet, den kan du ikke se herfra."* (Lindgren, 2021, s.44).

Vi utforsker den nye verden sammen med Kavring. Et av argumentene for at de har kommet til en annen verden er at de leter etter «jordstjernen» på himmelen. Dette kan tolkes som at Nangijala faktisk er et sted på andre siden av stjernene og etablerer en form for utenfraperspektiv på deres tidligere liv som blir tydelig for leseren. Vi kan på bakgrunn av informasjonen over etablere en forestilling om at guttene lever i en middelaldertid ettersom de bor på gård, bruker hester som fremkomstmiddel og har på seg ridderklær. Nangijala kan sies å være stedfestet, men ikke eksakt siden universet er stort og landet befinner seg «på andre siden av stjernene» (s.7).

Verden åpner seg rolig opp for guttene og fungerer på mange måter som kontrast til primærverden. Kavring ytrer at "Dette er vel den vakreste dalen på jorden?" "Ja, men ikke på jorden", sa Jonatan, og da kom jeg på at det var i Nangijala vi var (Lindgren, 2021, s.25). Det blir bekreftet i denne setningen at Kavring nå befinner seg i Nangijala. Han utforsker dalen sammen med Jonatan og leseren får verden utfoldet for seg samtidig som Kavring.

“Å, den dalen, den var hvit av kirsebærblomster overalt. Hvit og grønn var den av kirsebærblomster og grønt, grønt gress. Og gjennom alt det hvite rant elva som et bånd av sølv”. Nangijala fremstår her som en utopi og kontrast til den trasige bytilværelsen. Dette illustreres ytterligere gjennom beskrivelser av huset de bor i og områdene rundt. Rundt Ryttergården vokser det «marinøkkelblom og tusenfryd... syriner og kirsebærtrær» og rundt gården går «et lite grått gjerde med lyserøde blomster (Lindgren, 2021, s.26). Kavring kommenterer at «Denne luften kunne jeg trenge et par kilo av hjemme i byen» (s.25). Bettelheim opererer med begrepene binære motsetninger, som er tydeliggjørende motsetninger som godt og ondt, rik og fattig, pent og stygt osv. Han hevder at disse hjelper elevene med å nyansere (Karsrud, 2017, s.54). Nangijala og byvirkeligheten, sekundær og primærverden, kan dermed sies å være binære motsetninger.

Et annet kjennetegn ved den mytisk-eventyrlige litteraturen er at den er sparsom på de overnaturlige innslagene (Svensen, 1991, s.330). På mange måter er *Brødrene Løvehjerte* sparsom på denne måten, men jeg vil peke på fire aspekter som kan fungere som magiske elementer.

For det første vil jeg peke på er at Kavring opplever det jeg vil kalle *helbredelse*:

*“Men i stedet begynte vi å svømme. Jeg har aldri kunnet svømme... “Ja, klart du kan svømme,” sa Jonatan. Og da kom jeg til å tenke på noe. “Jonatan, har du merket noe,” sa jeg. “Jeg hoster ikke mer.” “Nei, klart du ikke hoster”, sa Jonatan. “Du er i Nangijala nå”.* (Lindgren, 2012, s.23).

Ved at Kavring sier at han ikke hoster mer kan det tenkes at han har blitt helbredet fra sykdommen ved ankomst til Nangijala. Ved å trekke inn helbredelse posisjonerer Nangijala seg som en egen, separat verden, med egne egenskaper og egne regler. Svensen understreker at den mytisk-eventyrlige tradisjonen har sekundærverdenen sin egen fysiske virkelighet (Svensen, 1991, s.330). Å ha en egen fysisk virkelighet tolker jeg som at det omhandler ikke bare de faktiske fysiske omgivelsene, men også reglene tilknyttet disse omgivelsene. Analysen viser at ved å si at Nangijala har helbredende egenskaper ved ankomst, kan *Brødrene Løvehjerte* trekkes mot den mytisk-eventyrlige tradisjonen. Det er viktig å trekke frem at den helbredende funksjonen ser ut til å bare være forbeholdt ankomsten av Nangijala, og fungerer ikke om man blir skadet mens man befinner seg i sekundærverden. Eksempler på

dette kan være hvor tynn, svak og skadet Orvar ble da han ble fanget av Tengilsmenn, og når Jonatan blir truffet av flammene til Katla (Lindgren, 2021, 195-196 & 245 ).

For det andre får man egenskaper man ikke hadde fra før. Kavring begynner å svømme selv om han aldri har kunnet det før, og i et annet sitat vet han hvordan han rir: «Jeg skjønner ikke hvordan det går til i Nangijala, det at jeg kan allting, mener jeg. Jeg galopperte i vei som jeg aldri hadde gjort noe annet» (Lindgren, 2021, s.32). Dette kan tolkes som at Nangijala innehar noen magiske krefter og er dermed annerledes enn primærverden guttene kommer i fra.

Det tredje aspektet er *ønskeoppfyllelse*. «Her i Nangijala får jeg visst alt jeg ønsker meg» (Lindgren, 2021, s.29). Det er viktig å trekke frem at dette også bare forekommer ved ankomst. Kavring får sin egen hest og kaniner, noe han alltid har ønsket seg (s.28-29). Ved å trekke inn helbredelse, nye egenskaper og ønskeoppfyllelse etableres Nangijala ytterligere som en utopi. Svensen understreker at utopisk utgangspunkt er en av kjennetegnene til den mytisk-eventyrlige tradisjonen.

Det siste aspektet er *overnaturlige vesener og trolldom*. Til slutt vil jeg trekke frem det tydeligste fantastiske elementet i boken, fabeldyret og hunddragen Katla. Det er ondskap og trolldom som hersker i nabodalen, Klungerdalen, og som ødelegger freden i Nangijala. Det er den onde Tengil som er ansvarlig for denne ondskaperen, og han har et våpen som “verken spyd eller piler eller sverd biter på” (Lindgren, 2021, s.237), nemlig Katla. Katla er “En dragehunn, steget opp fra urtiden...like grusom som Tengil selv” (Lindgren, 2021, s.177). Sammen med henne finnes “Lindormen i Karmafossen” som var “et urtidsbeist, like fæl som Katla” (Lindgren, 2021, s.238).

I *Brødrene Løvehjerte* oppstår det et brudd med utopien og «orden» ved at Kavring får vite at det foregår en hemmelig krig mot tyrannen Tengil. Han har tatt over Klungerdalen, som er den andre dalen i Nangijala, og gjort befolkningen der til slaver. I den mytisk-eventyrlige tradisjonen utgjør trolldom en trussel mot samfunnet, målet med trolldommen er makt, og for å nå denne makten må samfunnet brytes ned (Svensen, 1991, s.331). I eventyrene finnes en rekke binære motsetninger og de er ofte preget av kampen mellom det gode og det onde. Slik er det også i *Brødrene Løvehjerte*. Fortellingen innehar en skurk, Tengil, som har en funksjon av å bare være ond.

“Hva er det for en fiende?” spurte jeg. “Tengil heter han,” sa Jonatan, og han sa navnet slik at det låt nifst og farlig» (s.51). “Hvor er Tengil?”, spurte jeg. Da fortalte Jonatan meg om Karmanjaka, landet oppe i de Eldgamle Urfjellenes Fjell bortenfor De Eldgamle Urtids Elvenes Elv, der Tengil hersket grusom og ond som en slange”. “Jeg vet ikke grunnen til at han må ødelegge alt som fins. Det er bare slik. Han unner ikke folk i dalene å leve som de gjør. Og han trenger treller”...“Det beistet, han har Katla også”. (s.51)

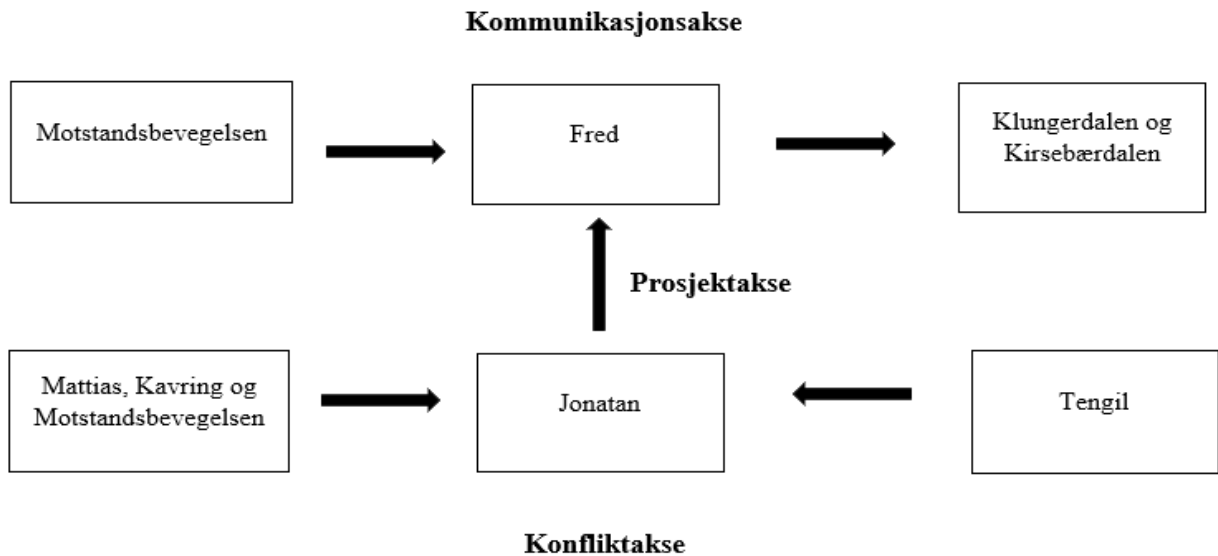
I disse sitatene ser vi eksempler på at den onde trolldommen ønsker makt og tar denne makten ved å ødelegge samfunnet rundt. Tengil trenger treller for å bygge borgen sin i Karmanjaka, og han har Katla til å kneble Klungerdalen for å gi ham det. Det etableres en kamp mellom det gode og det onde, og som leser opplever vi dette “eventyret” gjennom den 10 år gamle Kavring.

#### 4.3 Greimas’ aktantmodell- Etablering av handlingsforløpet og funksjoner

Jeg vil ta utgangspunkt i at romanen har to prosjekter, et som er drevet av ytre handling som kan ligne mest på eventyrstrukturen fra undereventyrene, og et drevet av indre handling. Jeg har derfor valgt å lage to aktantmodeller, som jeg også vil kalle analysekart, ett der Jonatan er subjekt, og ett hvor Kavring er subjekt. Jeg ser det som mest hensiktsmessig å dele handlingsforløpet opp på denne måten fordi vi opplever historien gjennom Kavring sine sanser, samtidig som det foregår en ytre handling der Jonatan ser ut til å være helten. Dette vil jeg se nærmere på i denne delen av analysen.



#### 4.3.1 Analysekart med Jonatan som subjekt



Jeg vil begynne med å kort avklare at jeg kaller unionen av Sofia og Hubert for motstandsbevegelsen. Dette er fordi de leder den hemmelige krigen mot Tengil fra Kirsebærdalen (Lindgren, 2021, s.52 & 216). Handlingen settes i gang da Orvar, som ledet motstanden mot Tengil i Klungerdalen, blir fanget (s.48). Jonatan tar på seg ansvaret for å befri ham og ta over motstandsarbeidet i Klungerdalen. Han forlater derfor Kirsebærdalen for å dra og kjempe i krigen. Han har til nå bare vært Sofias "gartnergutt" fra utsiden, men er egentlig hennes "nærmeste mann i kampen mot Tengil" (s.37 & 53). Dette betyr at hverken Tengil eller noen av hans menn vet hvem han er, og derfor fungerer han perfekt for å utarbeide motstand fra innsiden av fiendens murer (s.53). Jonatan sin fremste kvalitet er mot, dette kommer tydelig frem gjennom boken og jeg vil komme nærmere inn på hva hans faktiske funksjon i avsnittene under. Vi opplever fortellingen gjennom Kavring. Han og leseren, får vite at Jonatan har vært med å lede motstanden mot Tengil før Kavring kom til Nangijala (s.33, 37-38, 49-53). Det er med dette i tankene vi begynner å analysere det "første prosjektet", situasjonen *utenfor* synsvinkelen fortellingen formidles gjennom.

##### 4.3.1.1 Etablering av subjekt, objekt og prosjektakse

I denne *ytre handlingen* foregår det jeg vil argumentere for er "det egentlige eventyret", der Jonatan fungerer som subjekt, symbol på godhet og helt.

Hvorfor kan vi si at Jonatan fungerer som subjekt? Jo, subjektet er aktanten som setter i gang en målrettet handling (Svensen, 2011, s.177). Handlingen i bokens andre del settes i gang av at Jonatan handler på en “uorden” og “forverring” av den opprinnelige situasjonen. Nangijala er ikke lenger et fritt land, og han og flere andre er med på å lede motstandsbevegelsen mot den onde Tengil som har tatt over Klungerdalen. Forverringen forekommer da Orvar, motstandsmannen på Klungerdalen sin side, blir fanget og motstandsbevegelsen finner ut at det finnes en forræder i Kirsebærdalen. Handlingen settes ofte i gang for å endre en tilstand, bøte på en mangel som ofte allerede finnes fra begynnelsen av fortellingen (Svensen, 2011, s.178). Brügger og Vigsø løfter frem subjekt-objekt-forholdet som svært sentralt og hevder at det finnes to tilstander mellom dem: konjunksjon og disjunksjon. Gjennom handlingsforløpet forekommer en og flere transformasjoner mellom disse tilstandene (Brügger & Vigsø, 2002, s.74). I *Brødrene Løvehjerte* introduseres prosjektet som en disjunksjon, det er en mangel som har forekommet. På denne måten etableres fortellingens prosjekt (Svensen, 2011, s.178). I dette analysekartet går prosjektaksen ut på å få fred i Nangijalas to daler og overvinne ondskaper.

Jonatan setter i gang motivert handling for å nå objektet, nemlig fred i Nangijala. Det blir ikke sagt eksplisitt at dette er målet, men Jonatan setter ut for “prøve på å berge Orvar ut fra Katlahulen. For Orvar betydde mer enn selveste Sofia... og uten Orvar var det nok forbi med de grønne dalene i Nangijala” (Lindgren, 2021, s.60). Gjennom dette sitatet kan vi anta at denne redningsaksjonen er Nangijala, og fredens, siste håp. Jonatan er ikke kjent for fienden og innehar mot og kløkt til å sette ut på et så farlig oppdrag. Jonatan sier flere ganger gjennom boken at det er noen ting man må gjøre selv om de er farlige, “for ellers er jeg ikke noe menneske, men bare en liten lort” (Lindgren, 2021, s.66). Dette kan tolkes som et tegn på mot, og Jonatans funksjon i fortellingen er på mange måter å være moralsk rettesnor og korrektiv, blant annet på bakgrunn av dette utsagnet.

Subjektet i eventyrene er som regel en heltet karakter. Joantan blir referert til flere ganger i teksten som en “eventyrprins” (Lindgren, 2021, s.8 & 32).

“Hun som syntes at bror min så ut som en eventyrprins, hun skulle vært med når han kom farende på hesten sin over engene i Kirsebærdalen. Da hadde hun fått se en eventyrprins hun aldri kom til å glemme” (Lindgren, 2021, s.32). Dette sitatet maler et bilde av en storslagen karakter som innehar mot. Vi betrakter Jonatan mens han rir over engene i Nangijala i hva vi

kan tolke som er i en stor fart, ettersom ordet “farende” blir brukt. En prins assosieres ofte med en flott, pen mann, som innehar egenskaper som mot, godhet, galantheit og kløkt. Å legge til frasen “som hun aldri kom til å glemme” kan det vise til at Jonatan i seg selv er ganske spektakulær der han rir på hesten sin. Jonatan blir på mange måter opphøyd i fortellingen. Dette kommer blant annet frem ved at han selv sier han aldri blir redd (s.52), og i fortellingen om hvordan han hoppet inn i Klungerdalen med en haug med Tengils soldater etter seg (s.123). Han fremstår som symbol på godhet når han redder en Tengilmann fra å drukne (s.170-171) og ved at han sier at han aldri kunne drepe noen, selv om noen prøvde å drepe ham (s.225-226) Ved å opptre som moralsk rettesnor og som representasjon for godhet og mot, vil jeg si at Jonatan fungerer som helt i fortellingen. I tillegg er det han som bekjemper Tengil på stridens dag (s.229)

Mattias forteller Kavring at, «Du vet ikke at folk her i dalen synger viser om det rittet og om Jonatan. At han kom hit, der er det eneste gode som har hendt i Klunderdalenn etter at Tengil brøt seg inn her og gjorde oss til treller. «Jonatan, vår redningsmann» synger de, for han skal befri Klungerdalen, tror de, og det tror jeg også (s.123-124). Gjennom dette sitatet kan det tolkes som at Jonatan sin ankomst til Klungerdalen nesten fungerer som en profeti. At folket skal reddes fra en ond tyrann av en nobel og modig helt. Særlig at de kaller han for redningsmann og lager sanger om han trekker tankene mot profetier, som igjen ofte er knyttet til helter og eventyrene

Ettersom Kavring har synsvinkel og fortellerstemme er det hans tolkninger vi ser Jonatan igjennom. Det kan derfor diskuteres om Jonatan faktisk er så modig, varm og flott som han beskrives å være, eller om det er Kavring sin idealisering av sine storebror. I denne analysen vil jeg ta utgangspunkt i at Jonatan faktisk har disse “rene” egenskapene som er med på å definere hans funksjon i fortellingen.

#### 4.3.1.2 Etablering av kommunikasjonsakse, avsender(e) og mostander(e)

Det er på mange måter motstandsbevegelsen som sender Jonatan ut på prosjektet, og fungerer dermed som aktanten *avsender*. Avsenderen er den som i begynnelsen av fortellingen har objektet, men har av ulike grunner mistet det (Skarøhamar, 2018, s.30).

“Livet her i Klungerdalen er lett og enkelt.” ...men slik er det nok ikke lenger. For når det blir så tungt og trist borte i den andre dalen, så blir jo livet trist i Kirsebærdalen også, ser du” (Lindgren, 2021, s.49). Vi kan gjennom dette sitatet fastslå at det en gang var fred i Nangijalas to daler. Det uttrykkes et mangelforhold, det er ikke lenger lett og enkelt å bo i dalene. Dette er “fordi Klungerdalen ikke lenger er et fritt land” (Lindgren, 2021, s.50). Motstandsbevegelsen i Kirsebærdalen ønsker å gjenopprette freden, og dermed orden, i Nangijala. Samtidig kan vi tolke det som at Jonatan er med på denne avgjørelsen (Lindgren, 2021 s.60).

Jonatan fremstår som handlekraftig og nobel ved at han tar valget om å ofre seg selv for å kjempe i krigen og berge Orvar. For Orvar betydde mer enn selveste Sofia... og uten Orvar var det nok forbi med de grønne dalene” (Lindgren, 2021, s.60). Jeg vil igjen løfte frem dette sitatet for å illustrere Jonatan sin evne til å ofre seg selv for noe større enn han selv, nemlig freden. Boken etablerer her en kommunikasjonsakse der motstandsbevegelsen, som Jonatan også er en sentral del av. Prosjekt- og kommunikasjonsaksen går på flere måter inn i hverandre i romanen, og fungerer for å oppnå samme formål. Mottakeren kan sies å være begge dalene i Nangijala, fordi det skaper redsel og sorg i Kirsebærdalen også. “For når det blir tungt og trist borte i den andre dalen, så blir jo livet trist i Kirsebærdalen også, ser du” sier Jonatan (Lindgren, 2021, s.49). Dette sitatet er med på å løfte frem det moralske budskapet og bakgrunnen for kommunikasjonsaksen. Kirsebærdalen hjelper Klungerdalen fordi de har empati for hva som skjer i nabodalen. Det er klart at Kirsebærdalen og hele Nangijala er utsatt ettersom Tengil har tatt over Klungerdalen, men hovedsakelig bærer prosjektet og kommunikasjonsaksen preg av en empatisk forankring av at mennesker har plikt til å hjelpe når andre har det vondt. Dette kommer frem i en kombinasjon av sitatet over og Jonatans sammenligning av at om man ikke gjør ting man er redd for, er man ikke menneske, men bare en liten lort.

#### 4.3.1.3 Etablering av konfliktakse, helper(e) og mostander(e)

Konfliktaksen omhandler de som virker med eller mot prosjektet. Romanen består av flere prøvelser som drar handlingen fremover. Disse prøvelsene er med på å skape forandringer som må til for at prosjektet skal lykkes (Svensen, 2011, s.177).

Jeg vil begynne med å fastslå at Tengil fungerer som *motstander* i fortellingen. Tengil virker mot prosjektet, han har erobret Klungerdalen og peker ut treller som skal bygge borgen hans i Karmanjaka. “Trelle måtte de gjøre til de stupte. “Og da får Katla dem” (Lindgren, 2021, s.136). Tengil sin funksjon i romanen er å representere sann ondskap. Han fanger mennesker og bruker dem til sitt eget formål til de nesten dør, før han sender dem i døden hos dragen Katla. Tengil sitt fremste våpen er denne dragen, som han styrer med en lur (Lindgren, 2021, s.229. Det er henne og Tengilmennene han hovedsakelig bruker til å styre og undertrykke Klungerdalen med. Ved å introdusere en skurk som fungerer som en moralsk motpol for helten, er det med på å tydeliggjøre andre karakterer funksjon i teksten. Karakterene er enten med eller mot Tengil og prosjektet. De er enten gode eller onde. Jeg vil videre illustrere et bilde av Tengil som tydeliggjør dette:

“Grusom som en slange”, hadde Jonatan sagt, og slik så han ut, tvers gjennom grusom og blodtørstig. Og drakten hans var rød som blod, fjærbusken på hjelmen var også rød som om han hadde dyppet den i blod” (Lindgren, 2021 s.135). Gjennom å beskrive Tengil med ord som “blod”, “slange”, “grusom” og “blodtørstig”, drar det assosiasjoner til hensynsløse tyranner, og fungerer som motsetninger til både Nangijala og Jonatan. Ved å beskrive Tengil og hans handlinger på en ensidig fæl måte, og beskrive Nangijala og Jonatan på en ensidig fin og vakker måte, er dette med på å tydeliggjøre konfliktaksen og aktantenes funksjon. Ved å trekke inn slike binære motsetninger som det gode mot det onde, fine og stygt, kan dette analysekartet sies å ha en struktur nærmere undereventyrene enn mange andre romaner har. Boken opererer med tydelige motsetningspar som gjør det lettere å plassere dem innenfor en gitt funksjon og aktant rolle. Handlingen koker ned til om man enten er for eller imot freden i Nangijala.

Til slutt vil jeg se på hvem som er *hjelpere* av prosjektet. For det første vil jeg påstå at motstandsbevegelsen fungerer som både avsender og hjelper i romanen. Dette kommer tydelig frem da Kavring møter på Sofia, Hubert og Jossi i skogen mens Jonatan får Orvar i sikkerhet etter å ha befridd ham. Motstandsbevegelsen er på vei for å komme seg innenfor Klungerdalens murer. “Når tiden for kamp er inne, må vi vite det”, sa Sofia (Lindgren, 2021, s.214). Det er planlagt en strid for å overvinne Tengil, og ved at motstandsbevegelsen kommer for å forberede seg til det, kan vi påstå at de kommer for å hjelpe Jonatan i Klungerdalen. Senere i romanen, under stridens dag og “frihetens storm”, kommer det frem at

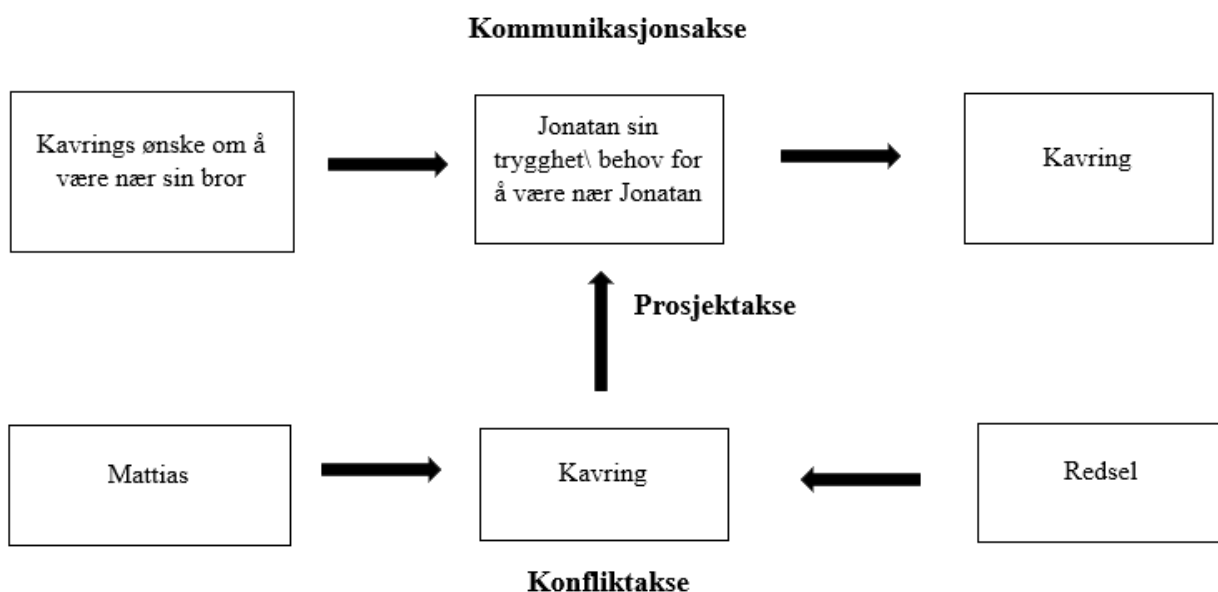
Hubert og Sofia har samlet krigere fra Kirsebærdalen som står klare for kamp i skogen (Lindgren, 2021, s.221-222).

Videre vil jeg trekke frem den jeg tolker som bokens tydeligste og fremste hjelper, nemlig Mattias. Mattias tar inn og skjuler guttene mens de gjør seg klare til strid i Klungerdalen (Lindgren, 2021, s.107-108 & 123). Han hjelper til da Jonatan skal slippe en brevdue over muren med hemmelige beskjeder til Kirsebærdalen (s.115), holder guttene skjult for Tengilsmennene (s.120) og skjuler den hemmelige undergangen Jonatan graver ut av Klungerdalen (s.125-126). Det er han som gjør det mulig for subjektet å kartlegge tilstanden i Klungerdalen, grave en undergang til andre siden av muren og utarbeide motstand ved å samle troppene og holde motet oppe hos folket i dalen. Mattias er en viktig hjelper i boken fordi han muliggjør Jonatan sin forberedelse til stridens dag og befrielsen av Klungerdalen.

Til slutt vil jeg se på Kavring sin rolle i dette analysekartet, hvor han fungerer som hjelper. Kavring hører Jonatan roper på hjelp i en drøm og setter deretter ut på en farlig ferd over fjellene for å finne ham. Han har funnet ut at Jossi er forræderen og advarer motstandsbevegelsen og Jonatan mot dette (Lindgren, 2021, s.110 & s18). Han hjelper til med å grave tunnelen, kommer med viktig informasjon og kjemper mot vaktene i Klungerdalen. På mange måter fungerer Kavring som en budbringer som kommer med informasjon som drar fortellingen fremover. Særlig er han nøkkelen i å avsløre Jossi som forræder, og snur på den måten fortellingens skjebne ved å avverge at Jossi får overlevert Sofia og Hubert til Tengilsmennene (s. 218-219). For det andre er han en viktig brikke i bokens siste scene. Jonatan har blitt truffet av Katlas flammer etter at guttene skulle levere henne tilbake til Katlahulen. Jonatan er blitt lam, og er på den måten maktesløs. Han forteller Kavring at hvis de hopper fra stupet de befinner seg like ved, vil han bli frisk om han får komme til Nangilima. Nå er det Kavring som redder sin bror, og gjenskaper Jonatan sin inngang til Nangijala, ved å ta sin bror på ryggen og hoppe inn i døden og veien til hva vi kan anta er en ny verden, Nangilima (s.245-250). Døden fungerer dermed som tematisk inngang og utgang i romanen, og vi vet ikke om det er en lykkelig slutt eller ikke. På mange måter er dette et eksempel på hvordan fortellingen skiller seg fra eventyrstrukturen, der man vanligvis forventer en lykkelig slutt. Kavring er derfor en sentral del i analysekartet der Jonatan er subjekt, nettopp fordi han er med på å avgjøre krigens skjebne ved å bringe frem viktig informasjon og redde sin bror etter han har blitt truffet av Katlas flammer.

Til nå har jeg etablert det jeg vil kalle historiens “ytre struktur”, som bærer preg av eventyrstruktur fra undereventyrene. På den ene siden har vi nå sett handlingen som foregår *rundt* personen leseren opplever historien gjennom. Nå skal jeg også se nærmere på det indre landskapet som preger boken.

#### 4.3.2 Analysekart med Kavrings som subjekt



##### 4.3.2.1 Etablering av prosjektakse, subjekt og objekt

Etter å ha lest boken første gang er det naturlig å plassere Kavrings som hovedperson og subjekt. Det er han som innehar både fortellerstemme og synsvinkel, så det er gjennom hans inntrykk, erfaringer og tolkninger vi opplever fortellingen. Gjennom sitatet “Jonatan visste jeg snart kom til å dø. jeg tror alle visste det uten jeg” (Lindgren, 2021, s.5), løftes Kavrings sin situasjon frem, og det er hans reise og sykdom som står i fokus.

Vi kan slå fast at Jonatan er det viktigste i Kavrings sitt liv. Når Jonatan bestemmer seg for å dra til Klungerdalen for å kjempe i krigen mot Tengil, oppstår en sterk redsel og uro hos Kavrings. “At han kunne si noe så nifst! Han trodde da ikke jeg ville bli i Ryttergården et

eneste minutt uten ham?... kom han ikke tilbake, var det ingen hjelp å få denne gangen, da ville jeg bli alene for alltid” (Lindgren, 2021, s.58-59). Han blir redd for å være alene igjen, og for sin brors sikkerhet. Vi kan dermed slå fast at konflikten i dette analysekartet oppstår når det oppstår en mangeltilstand. Kavring kan ikke lenger være med Jonatan fordi han skal ut på et farlig oppdrag, og Kavring selv er liten og redd og kan derfor ikke bli med. Da Kavring hører Jonatan rope på hjelp i en drøm oppstår det imidlertid et mot hos ham og han setter ut på en farlig ferd for å finne sin bror i Klungerdalen (65-67). Kavring går fra å tenke “Hva kunne jeg gjøre, ingen var så hjelpesløs som jeg!” (s.65), til å tenke på sin brors mot og at “noen ganger må en gjøre det som er farlig, hvis en vil være menneske og ikke bare en liten lort” (s.66). Vi kan tolke dette som en indre kamp der Kavring kjemper mot sin egen redsel. Han blir imidlertid større enn seg selv og tar til mot da han bestemmer seg for å dra etter Jonatan, “Jeg gjør det! Jeg er ingen liten lort!” (s.67). Prosjektet er derfor følelsesdrevet og bunner i Kavring sitt behov for å være nær Jonatan.

#### 4.3.2.2 Etablering av kommunikasjonsakse, avsender(e) og motakker(e)

*Kommunikasjonsaksen* består av en *avsender* som i begynnelsen av fortellingen hadde objektet, men av ulike grunner har mistet det. Subjektets prosjekt er å bringe objektet til *mottakeren*, som befinner seg i andre enden av kommunikasjonsaksen (Skarðhamar, 2018, s.30). Etersom prosjektet er følelsesdrevet, er også avsender følelsesdrevet. Det er avsender som uttrykker en mangeltilstand, Jonatan forsvinner igjen. I dette tilfellet er det Kavring sin redsel som fungerer som avsender og drivkraft til handling. Det er han selv som mottar en trygghet i å dekke sitt behov av å være rundt Jonatan. Han trekker selv frem at han ønsker å holde Jonatan trygg (Lindgren, 2021, s.65-66), men det er flere sitater og hendelser som tilsier at Kavring sin redsel og kjærlighet for broren bunner i et behov for å være nær han. Et eksempel på dette er da Jonatan skal ut og redde Orvar og Kavring svarer: “Ikke uten meg... en gang til går du ikke fra meg. Dit du går, blir jeg med” (s.145). Et annet eksempel er da Kavring må ta Jonatan på ryggen og hoppe inn i Nangilima: “Hoppet vi der, var det i hvertfall helt sikkert at vi kom til Nangilima begge to. Ingen trengte å bli alene igjen og ligge og sørge og være redd” (s.249).



Kavring er liten og redd, og kan på flere måter ikke beskytte Jonatan fra farer. Dette analysekartet er mer komplekst enn det hvor Jonatan er subjekt, nettopp fordi dette kartlegger følelser, behov og tanker som er mer komplekse og sammensatte enn beskrivelse av handling. Det skjer en transformasjon der Kavring i ulike episoder gjennom fortellingen må tilegne seg mot og bli “større enn seg selv” i møte med ulike utfordringer. Likevel vil jeg påstå at mottakeren er han selv og tryggheten han føler av å være nær Jonatan.

#### 4.3.2.3 Etablering av konfliktakse med hjelper(e) og motstander(e)

Jonatan fungerer som en trygg voksenkarakter for Kavring. På samme måte fungerer Mattias som en trygg farfar, selv om han ikke er det. Kavring trenger først og fremst hjelp til å regulere følelsene sine, “Jeg ble liggende i fanget på farfaren min og gråt og gråt. Han bare vugget meg litt... som jeg ønsket at han hadde vært farfaren min” (s.106-107). Mattias tilbyr fysisk beskyttelse, men også emosjonell når redselen overtar for Kavring.

*“Mattias, er du aldri redd?” spurte jeg da Tengilsmannen var ute av syne. “Jo, visst er jeg redd, “ sa Mattias. “Kjenn som hjertet mitt banker.” Han tok hånden min og la den mot brystet sitt. “Alle er vi redde, men noen ganger må vi ikke vise at vi er det”*

(Lindgren, 2021, s.159).

I dette analysekartet er Mattias Kavring sin fremste hjelper. Han fungerer på flere måter som en forlengelse av Jonatan ved at han også trekker frem at man må være modig selv om man ikke alltid føler for det. Mattias beskytter Kavring og hjelper han med å hjelpe seg selv ved å regulere følelsene hans på denne måten. Til slutt i fortellingen klarer Kavring å hente mot i seg selv og ender opp med å redde sin bror (s.249-250), dette kan tolkes å være resultatet av hans reise der han har hatt en karakterutvikling fra å være redd til å bli modig. En av grunnene til dette kan tenkes å være at han har sett mot andre steder, blant annet gjennom Mattias. På denne måten fungerer Kavring sin redsel som hans største motstander, og noe han må overvinne igjen og igjen. Konfliktaksen som etableres er dermed Kavring sin indre kamp mot sin egen redsel for å være modig og ta del i handlingen.

#### 4.4 Oppsummering av funn

*Brødrene Løvehjerte* kan sjangerbestemmes som fantastisk litteratur. Ved å benytte meg av Mendelssohns grunnstrukturer og beskrivelser av hvordan det fantastiske fremtrer og fungerer i fantastisk litteratur, har jeg argumentert for at romanen er potral- og oppdrags fantasy med innslag av inntrengerfantasy. Jeg har videre argumentert for at verket kan plasseres i den mytisk-eventyrlige tradisjonen på bakgrunn av ulike karaktertrekk ved Nangijala som sekundærverden der blant annet mangel på tid- og stedfesting, sammen med middelalderpreg og sparsomme magiske innslag er med på å peke romanen i retning av denne tradisjonen.

Videre har jeg etablert at det er Kavring som innehar fortellingens personale fortellerstemme, synsvinkel og fremstilling. Som leser oppdager vi fortellingen og Nangijala sammen med Kavring. Vi opplever hans virkelighet gjennom hans beskrivelser ofte gjengitt i direkte tale. Jeg har slått fast at Kavring har en fortellerstemme med begrenset viten, noe som skaper suspens og underliggjøring i teksten.

Gjennom utarbeiding av to analysekart (aktantmodeller) har jeg analysert og kartlagt bokens to prosjekter. Det ene prosjektet har Jonatan som subjekt og er drevet av ytre handling. Dette prosjektet er svært lik eventyrstrutkur fra undereventyrene. Ulike karakterer har tydelige funksjoner og kan tydelig plasseres i de ulike aktantrollene. På den andre siden utarbeidet jeg et analysekart der Kavring er subjekt. Her er prosjektet drevet av indre handling, og de ulike aktantene er mer preget av Kavring sitt indre landskap. Flere av aktanene tar form i Kavring sine subjektive behov og følelser, til motsetning fra det forrige analysekartet der “det felles gode” og “kampen mellom det gode og det onde” driver handlingen.

#### 5.0 Litteraturdidaktisk drøftning: Hvordan lære i, gjennom og om litteraturen i klasserommet

Jeg vil løfte frem Rødnes poeng fra introduksjonen om *hvordan* man skal arbeide med litteraturen i skolen fortsatt er usikkert, der særlig den analytiske inngangen problematiseres (Rødnes, 2014, s.1). I dette kapitlet vil jeg forsøke å gi et didaktisk forslag til hvordan man kan arbeide med litteratur i klasserommet på en systematisk didaktisk måte der man benytter

seg av både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturarbeidet. Målet med drøftingen er å undersøke *Brødrene Løvehjertes* potensial for å utvikle litterær kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturopplæringen på mellomtrinnet. Jeg vil gjøre en litteraturdidaktisk drøfting der funnene fra analysen vil bli sett i sammenheng med et hypotetisk dialogisk fellesskap, og drøftet i lys av det teoretiske bakteppet.

Å utvikle litterær kompetanse handler i stor grad om hvordan man utvikler mening i møte med et litterært verk. Både Greimas, Wegner, Ulland og Hennig understreker at mening skapes, argumenteres for, utvikles og struktureres i et fellesskap (Greimas, 1989, Hennig, 2012 & Ulland, 2016). Jeg ser det derfor som mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i litterære samtaler, da særlig Hennig sin modell for et dialogisk fellesskap i møte med et litterært verk, for å få frem *Brødrene Løvehjerte* sitt potensial i møte med leseren. Jeg vil også benytte meg av Langers teori om litterære leseposisjoner, også kalt forestillingsverdener, for å illustrere og diskutere dette potensialet.

## 5.1 “Å røre seg i teksten, sammen”

Det litterære vokabularet kan være nøkkelen til å gjøre de litterære opplevelsene mer meningsfulle, nettopp fordi det avdekker en dypere mening og tydeliggjøring av tanker, følelser og erfaringer tilknyttet det som står i teksten. For at elevene skal ta i bruk dette vokabularet er det viktig at det føles hensiktsmessig. Et grep for å gjennomføre dette er å utvikle metaspråklig bevissthet hos elevene, slik at man introduserer et “språk om språket” og bevisstheten om hvordan man bruker språket ulikt i ulike situasjoner på en naturlig måte i faget. Ved å la elevene ta utgangspunkt i sine litterære erfaringer og uttrykke dem gjennom sitt hverdagspråk, kan man ta utgangspunkt i dette og heller plassere lese- og samtaleresponsene i en faglig kontekst for å utdype meningen. Jeg vil se nærmere på hvordan dette kan gjøres i avsnittene under.

### 5.1.1 Høytlesning som forutsetning til rørlighet på mellomtrinnet

Astrid Roe hevder at “barn som regelmessig blir lest høyt for, lærer seg både språklige strukturer og mer nyanserte måter å uttrykke seg på” (Roe, 2014, s.132). Teksten får gjennom høytlesning nye dimensjoner og gjør samtale om teksten mer tilgjengelig for dem som lytter. Gjennom samtale om de litterære opplevelsene og teksten utdypes tekstens innhold og

forståelsen av den. Høytlesning er en litteraturredidaktisk metode som kan sikre at alle elevene hører fagstoffet (s.132). På denne måten slipper elevene å bruke energi på å avkode teksten, og gir dermed større tilgang til teksten for svake lesere.

*Brødrene Løvehjerte* ble oversatt til norsk i 1974 (Lindgren, 2021) og teksten har ikke blitt revidert siden. Boken har en rekke krevende begreper som “kavring”, “lur”, “skjenk” osv, og språket kan til tider være krevende å lese fordi setningsoppbyggingen skiller seg litt fra språket i dag. Ved å slippe å bruke energi på å avkode teksten og krevende begreper, kan det være lettere for elevene å innta Langers ulike leseposisjoner, trekke seg inn og ut av teksten, og heller bruke energien sin på å skape mentale bilder og leve seg inn i fortellingen. På denne måten kan læreren sikre at elevene ikke mister motivasjonen gjennom språklige utfordringer, lav lesehastighet eller forståelse av begreper og hendelser i teksten. Elevene er på vei inn i den andre leseopplæringen der de skal lese for å lære, det kan dermed være nyttig for læreren å benytte seg av høytlesning slik at hen senere kan utnytte elevens litterære erfaringer til å utarbeide et analytisk språk i møte med litteraturen.

## 5.2 Utvikle litterære kompetanse og faglighet gjennom bruk leserposisjoner og dialogisk fellesskap

Jeg vil ta for meg posisjonene ut ifra rekkefølge Langer presenterer dem. Man inntar ulike leseposisjoner mens man leser, og beveger seg frem og tilbake i posisjonene. Det er derfor naturlig at elevene og undervisningen inntar ulike posisjoner gjennom, under, etter og i selve lesingen. Man kan for eksempel være “i og bevege seg gjennom” teksten, men “stige ut og reflektere over det man vet” om man møter motstand eller elementer i teksten som vekker interesse. Jeg vil likevel ta utgangspunkt i at man oppdager teksten sammen og trer inn og ut av de ulike leseposisjonen i ulike tidspunkt gjennom prosessen.

### 5.2.1 Å være utenfor på vei inn

I denne fasen befinner leseren seg på utsiden av teksten. Ved å se på bokens paratekster (forside, eventuelle illustrasjoner, tittel og baksideteksten) prøver leseren å danne seg forestillinger om hva teksten kommer til å handle om. Leserens begynner å etablere en forestillingsverden (Langer, 1995, s.16).

I møtet mellom leser og paratekster kan lærere vekke ulike intertekstuelle referanser, behov hos mellomtrinnsleseren, etablere relevans og dermed interesse for å leve seg inn i verket, trekke frem elevenes tidligere erfaringer til tekst, deres *litterære kompetanse*, for å undre seg over hva som kommer til å skje allerede på vei inn i teksten. Jeg vil begynne med å ta for meg hvordan man som lærer kan hjelpe elevene *inn i teksten* og *inn i en forestillingsverden* ved å undre seg over og utforske bokens forsidebilder. På den andre siden står man i fare for å gjøre tolkningsarbeidet instrumentelt og at å inntre i det faglige fellesskapet oppleves meningsløst og uinteressant nettopp fordi både lærer og teksten presenterer motstand elevene ikke har et språk til å håndtere (Gourvenec, 2016, s.1).



Illustrasjon 1. *Brødrene Løvehjerte* (1974)    Illustrasjon 2. *Brødrene Løvehjerte* (2021)

Jeg benyttet meg av versjonen av *Brødrene Løvehjerte* fra 2021, som har fått et oppdatert preg siden originalversjonen fra 1974. Disse to illustrasjonene kan gi to ganske ulike inntrykk om hva fortellingen kommer til å handle om. Versjonen fra 2021 (Illustrasjon 2.), gir størst assosiasjoner til at verket kan plasseres i den fantastiske litteratursjangeren. I denne fasen

leter leseren etter tegn som kan svare på hvordan forestillingsverdenen kan se ut, Langer understreker også at denne fasen foregår gjennom hele leseprosessen ettersom vi avdekker mer og mer informasjon om tekstuniverset (Langer, 1995, s.16). For å hjelpe elevene i gang med etableringen av denne forestillingsverdenen, og å komme seg inn i fiksjonen er det en rekke ting som er viktig å ta hensyn til for at læreren skal vekke interesse for verket og for litteraturarbeidet.

Målet med litteraturundervisningen er på mange måter å utvikle det Hennig kaller effektive og engasjerte lesere. De har til felles at det oppstår et behov for å dele i møte med gode litterære erfaringer. Våre opplevelser er forankret i forestillingsverdenen so etableres i møte mellom tekst og leser og det er i møte med den at elevene trenger å utvikle et ekspressivt språk (Hennig, 2012, s.12-13). Om elevene blir vant til å dele og lærer et språk for hvordan de skal dele og argumentere for erfaringene sine, kan dette være en nyttig inngang fra det erfaringsbaserte til det analytiske litteraturarbeidet. På denne måten oppøver elevene ikke bare sin litterære kompetanse, men også metaspråklig bevissthet, altså utvikling av “et språk om språket” (Tonne, Nordby, Seljevold, Simonsen & Ufs, 2011, s.27)

Ved å begynne med å ta for seg disse to forsidebildene kan læreren blant annet sette dem opp ved siden av hverandre på en smartboard for at elevene skal kunne ha et tydelig sammenligningsgrunnlag. Det er flere innganger til hvordan man kan presentere de ulike forsidenes. Man kan for eksempel snakke om Illustrasjon 1. og lytte til hvilke assosiasjoner, antakelser, intertekstuelle referanser, forventninger og leseresponser elevene skaper seg om hvem disse to guttene er, før man introduserer illustrasjon 2 ved siden av slik som i eksemplet over. Deretter kan man undersøke på hvilken måte elevenes forestillingsverdenen endrer og utvider seg i møte med det reviderte forsidebildet.

Særlig tittelen kan man arbeide lenge ved. *Brødrene Løvehjerte* kan vekke assosiasjoner til blant annet Richard Løvehjerte. Som forberedelse til litteraturarbeidet kan et alternativ være å lese historien om Richard Løvehjerte for deretter å trekke linjer til fortellingen i møte med *Brødrene Løvehjerte*. Dette kan på den andre siden virke mot sin hensikt om elevene ikke klarer å skille to de fortellingsuniversene, og dermed mister sjansen til en helhetlig litterær opplevelse i møte med verket. “Løve” og “Hjerte” kan gi assosiasjoner til mot, varme og moral, som elevene kan diskutere om kan være egenskaper disse guttene innehar, og hva det

har å si i møte med dragen som er illustrert. Målet er å løfte frem tidligere leseresponser hos elevene og sette dem i kontekst samt bruke dem som springbrett for hva denne historien kommer til å handle om.

Forsidebilde fra 1974 (Illustrasjon 1.) er særlig egnet for å sette brødreforholdet i fokus, og kan være en inngang for å snakke om guttenes opplevelse i primærverden gjennom lesingen. Elevene kan i dette tilfelle bruke sin "læringspartner(e)" (elever de sitter ved siden av enten en og en eller i grupper) eller snakke i inndelte grupper om hva de tenker historien kommer til å handle om, hvem disse guttene er osv. Wegner trekker frem at mening konstrueres i fellesskap og Ulland uttrykker i samme artikkel av litteratursamtalen skal være en måte å språkliggjøre elevens litterære kompetanse (Ulland, 2016). Det er derfor essensielt at det er elevene som får uttrykke seg i et fellesskap, både gjennom iscenesatte spørsmål og spontane innfall. De ulike elevene kan respondere, utvide og revidere hverandres leseresponser i hva Hennig kaller samtaleresponser (Hennig, 2012, 21-22) som en del av hvordan elevene skaper mening og etablerer felles eierskap til teksten. I dette tilfellet kan det være hensiktsmessig å løfte frem begrepene *primærverden* og *sekundærverden* i møte med portalen senere i verket. Etter å ha etablert sekundærverden, kan det være formålstjenlig å igjen undersøke forsideillustrasjonene og innta Langers fjerde posisjon *Å stige ut og objektivere leseopplevelsen* og på denne måten tydeliggjøre sjangerdiskusjonen ytterligere.

I en litteratursamtale kan det være hensiktsmessig å benytte seg av *hvem, hva, hvor, hvorfor*-spørsmål som hjelpemiddel for de svakere elevene til å etablere en begynnende forestillingsverden. Ved å etablere et dialogisk fellesskap allerede før lesingen har begynt kan være med på å hjelpe elevene med å etablere en følelse av et *felles eierskap* til tolkningsarbeidet de skal begi seg ut på. Det er gjennom ulike bidrag og argumentasjon fra fellesskapet at meningen skapes og utvides. Hennig trekker frem at ved å utdype hverandres responser på denne måten at den litterære kompetanse og fagligheten kan styrkes (Hennig, 2012, s.21-22). Det er derfor viktig at elevene får hjelp til å danne forestillingsverdener slik at de kan bruke sine leseresponser, som oppstår i møtet med forestillingsverdenene, til å etablere mening i teksten. Og at denne forestillingsverden og meningsskapingsprosessen tilknyttet den, språkliggjøres i møte med et faglig fellesskap. Dette er et viktig steg fra erfaringsbaserte innganger til analytiske innganger, nettopp fordi elevene opplever en struktur og et språk som de kan argumentere sine påstander med som gir mening i faget.

Det vil være hensiktsmessig å la elevene utvikle sin forestillingsverden også alene for at de skal få et eierskap til teksten. Om en felles forståelse av teksten blir for dominerende, kan arbeidet oppleves som mindre engasjerende og meningsfullt fordi elevene ikke opplever et like stort eierskap til sin egen litterære erfaring. Derfor vil tanken om et dialogisk fellesskap i denne sammenhengen også favne over undring alene for å utvikle forestillingsverden og litterær kompetanse, refleksjon i par, refleksjon og dialog i grupper og i helklassesamtale med lærer. På denne måten sikrer man et mer helhetlig perspektiv til opplæringen med større sjans for at det erfaringsbaserte blir ivaretatt nettopp fordi elevene får uttrykke seg og utvikle meninger på ulike arenaer, samt at deres stemme ikke forsvinner i fellesskapet.

I alle fasene er det *bevisstgjøring* som står i fokus. Elevene skal bli bevisste på at de har tidligere erfaringer som former deres antakelser som teksten, og at tittel, forsideillustrasjoner og bakside kan gi oss hint om hva teksten kan handle om. De oppøver på den måten sin litterære kompetanse. Ved å introdusere illustrasjon 2 etter at elevene har dannet seg en begynnende forestillingsverden i møte med illustrasjon 1, kan man utvide deres hypoteser og antakelser om teksten ytterligere. I denne illustrasjonen trekkes assosiasjonene til den fantastisklitterære sjangeren og heltelitteraturen. Illustrasjonen er delt i to, der de to guttene kommer ridende på hester i en blomstereng med lys himmel over dem, og en mørk drage omgitt av fjell og noe som kan ligne flammer i øvre del av illustrasjonen. Dette kan trekke assosiasjoner til at fortellingen kommer til å handle om “det gode mot det onde”. Ved å trekke elevene i retning av at det finnes trolldom og ondskap, peiler det dem inn på deres tidligere erfaringer med eventyr-sjangeren og det fantastiske. Dette kan tilby en trygghet særlig for de svakere leserne, nettopp fordi den type sjanger operer med formel-litteratur som elevene ofte kjenner godt til fra før. Det åpner opp for en lav inngang inn i det analytiske arbeid fordi terskelen for å mestre en analytisk tolkning er knyttet til deres tidligere erfaring. Blant annet kan elevene si at “jeg tror guttene skal kjempe mot den dragen” uten at det setter eleven i noen form for risiko for deres egen elevidentitet. Ved å introdusere det fantastiske allerede i denne fasen tilbyr leseren en analytisk distanse til tolkningsarbeidet som vanligvis er svært erfaringsbasert. Ved å trekke elevene ut av det individorienterte tolkningene der deres egne erfaringer og tanker brukes som argumenter for tekstens mening, slipper elevene risikoen av å ha “opplevd noe feil” eller “tenkt feil”, altså sette sin egen identitet i risiko. De kan benytte seg av den fantastiske litteraturens kjennemerke ved at “det skjer noe umulig, eller noe som



aldri kunne ha skjedd” som en litterær distanse for å snakke om teksten og ikke sine egne erfaringer i like stor grad.

På den andre siden kan arbeidet imidlertid føles demotiverende om man bruker for lang tid på å tre inn i en forestillingsverden. En slik forestilling skjer i møte med teksten, og det er derfor viktig å gi elevene mulighet til å danne forestillingsverdenen tilstrekkelig før man begynner å undersøke og utvide den.

Det viktigste i denne fasen vil jeg si er at elevene venner seg til det dialogiske fellesskapet og å dele leseresponser. Elevene øver både på å språkliggjøre sin litterære kompetanse, men også sine evner til å lytte og respondere til andres innsalg. De lærer seg å argumentere og vurdere sine egne og andres antakelser.

Versjonen fra 1974 innehar en rekke illustrasjoner gjennom verket, versjonen jeg benyttet meg av hadde ikke illustrasjoner. På bakgrunn av dette vil ikke det litteraturdidaktiske potensialet i disse bli diskutert i denne oppgaven.

### 5.2.2 Å være i og bevege seg gjennom

I denne fasen dykker vi dypere inn i tekstuniverset og etablerer forestillingsverdenen ytterligere. Vi blir mer innlemmet i de forståelsene og antagelsene vi har om teksten og dens bestanddeler. Langer understreker at i møte med ny informasjon trekker leseren umiddelbart nye linjer for å tolke teksten videre fra det vi allerede vet. Vi benytter vår erfaringshorisont og tidligere kunnskaper om livet og tekst til å dra konklusjoner og linjer i teksten, og tolker og utdyper tekstens tomme rom så de blir betydningsfulle og gir mening for oss selv (Langer, 1995, s.17).

I bokens innledende sitat settes leseren i modus for at det hen skal få høre nå er både sant og usant på samme tid. Fortellerstemmen omtaler historien som “et eventyr” og “en spøkelseshistorie” (Lindgren, 2021, s.5). Sitatet setter leseren i modus for at det de skal få høre nå er både sant og usant på samme tid. Det etableres en fiktiv pakt mellom leser og tekst, en avtale hvor leseren “godtar” det som formidles som en slags sannhet og gir dermed teksten mulighet til å berøre og påvirke leseren (Hennig, 2019b, s.25-26). Elevene får umiddelbart

mulighet til å plassere seg i fiksjonen og fortsette å etablere en forestillingsverden og forventninger knyttet til deres tidligere erfaringer med eventyr og søkeshistorier. Her vekkes også Appleyard sin teori om mellomtrinnsleserens behov for heltefortellinger, handlekraft og spenning, samt elevens interesse for slik litteratur i denne aldersgruppen. Ved å nevne eventyrene kan elevene forvente et formelpreget og motsetningsfylt litterært mønster der det finnes en helt, det gode kjemper mot det onde og det gode vinner til slutt. Elevene kan på denne måten bearbeide den nye informasjonen verket tilbyr, sammen med det nye litterære vokabularet, i kjente settinger. Appleyard trekker frem at de kjente strukturene fungerer bekreftende og støttende for mellomtrinnsleseren fordi det føles kjent og som noe de mestrer (Appleyard, 1995, s.61-63)

I analysen løftet jeg frem at allerede fra bokens to første første setninger ble det etablert en forventning om en reise av betydning. Her kan elevene innta Langers tredje posisjon der de må stige ut av fiksjonen og reflektere over det de vet. Ved at læreren benytter elevens litterære kompetanse og ber dem diskutere hva de tenker teksten kan handle om når de hører ord som eventyr og spøkeshistorier, kan dette være med på å sette leseren i modus for akkurat en slik struktur selv om de ikke har vokabularet eller bevisstheten rundt det ennå.

Gjennom etableringen av primærverden i bokens første del (kapittel 1-2) fremkommer en rekke faktorer som kan trekke elevene inn i fiksjonen og legge grunnlag for at boken fungerer til både analytiske og erfaringsbaserte innganger til litteraturen. Særlig vil jeg trekke frem at primærverden presenteres med hva som kan oppleves som et ganske sjokkerende utgangspunkt og hvordan det kan påvirke leseren. Hennig trekker frem at det er opplevelsen av at verket er relevant som gjør at man opprettholder oppmerksomheten over lengre tid og lar verket påvirke oss. At noe er relevant innebærer en form for gjenkjennelse av det som foregår eller tolkes frem. Hennig skiller mellom å oppleve tekster som interessante eller relevante. For å kunne lese en tekst på en engasjert måte må teksten oppleves relevant og betydningsfull for oss. (Hennig, 2019a, s.18) En tekst oppleves som relevant når den har elementer som vi kan relatere oss til, kjenner oss igjen i og som interesserer oss (s.59) Det interessante vekker oppmerksomheten, men det relevante gjør at vi holder oppmerksomheten over tid. Ved å stimulere til at verket kan oppleves som relevant og stimulere til engasjert lesing, kan man også åpne opp for å bli berørt av verket. Engasjert lesing er en sammensatt

handling og består av våre følelser, tanker, motivasjon, litterære kompetanse, begrepsmessige kunnskap og tidligere erfaring med tekst. (s.18).

Det er flere grunner til at verket kan oppleves som relevant for leseren. For det første viser analysen at det er Kavring som har fortellerstemme og synsvinkel i fortellingen. Vi opplever primærverden, oppdagelsen av at han snart skal dø, hans følelser og tanker, samt forholdet til sin storebror gjennom hans tolkninger og sanser. Kavring er 10 år gammel og vet at han kommer til å dø. Han kan ikke gå på skolen og ligger hjemme i slagbenken på kjøkkenet. I analysen ble Jonatan tolket som Kavring sitt eneste lysglimt og trøst i all elendigheten. En mellomtrinnsleser vil være i samme aldersgruppe som Kavring, noe som kan gjøre at elevene lettere gjenkjenner seg med hovedkarakteren. Det kan hende flere av dem har søsken eller andre de ser opp til som gjør at de kan kjenne seg igjen og leve seg inn i hans forhøyning av sin bror Jonatan. I tillegg kan det oppleves som spennende å leve seg inn i det utenkelige, å skulle dø som et barn. Appleyard hevder at mellomtrinnsleseren trekkes mot heltelitteraturen fordi de har et behov for å leve seg inn i heltens egenskaper og på den måten føle på handlekraft, medbestemmelse og makt (Appleyard, 1994, s.61-63). Det kan tenkes at det på den ene siden ligger et stort potensial i at Kavring fremstår som liten, svak og redd. Ettersom elevene allerede er koblet på at boken potensielt har en eventyrstruktur (enten dette er bevisst eller ubevisst), kan det forekomme en forventning om en karakterutvikling hos Kavring. Det er typisk for barnelitteraturen at det er den minste og svakeste som har en utvikling og blir stor, sterk og handlekraftig. Dette kan være med på å vekke en posisjon om å gjenkjenne seg med Kavring. På den andre siden kan Kavring sin redsel og avhengighet av broren gjøre at elevene kanskje gjenkjenner seg mer med Jonatan, som fremstår som en mer typisk heltetekarakter enn Kavring. Ved å la elevene bli bevisste på begrepene fortellerstemme og synsvinkel og undersøke verket gjennom disse, kan være med på å språkliggjøre deres litterære kompetanse til litterær faglighet. Ved å tidlig bevisstgjøre elevene om hvem de opplever teksten gjennom og at de får erfare refleksjon rundt at historien kunne sett annerledes ut fra en annen vinkel, kan være med på å utvide deres metaspråklige kompetanse og løfte blikket fra selve den litterære opplevelsen gjennom Kavring sine beskrivelser til en bevissthet om at perspektiv har noe å si for hvordan fortellingen oppleves og formidles.

En arbeidsmetode for å arbeide med denne delen av det litterære vokabularet er at elevene kan gjenfortelle historiens første del til hverandre, men fra et annet perspektiv. Historien vil

for eksempel se annerledes ut om den hadde blitt fortalt fra moren sitt perspektiv, som opplever at mannen hennes drar til sjøs, hennes friske sønn dør og at den andre er syk. En slik analytisk tilnærming kan oppleves som hensiktsmessig ved at elevene får ta del i refleksjonsfellesskapet og dele sine antakelser og refleksjoner samtidig som det introduseres to begreper med relativt lav inngang til litteraturarbeidet. Å oppleve at perspektivet endrer seg og at det har betydning har potensial til å fungere engasjerende for elevene nettopp fordi de får bruke sin egen fantasi og undring til å tenke seg nye muligheter for fortellingen. Dette krever likevel at man har oppøvd sin litterære kompetanse for å kunne tilstrekkelig forutse eller anta hva som kommer til å skje i en fortelling. Forestillingsverdenen kan dermed utvide seg fordi man benytter mye tid på å tenke over hvem karakterene er og hvilken situasjon, følelser og tanker de sitter med. I *Brødrene Løvehjerte* forekommer det temaer som død, søskenkjærlighet, manglende far, sykdom og livet etter døden som kan for mange virke som engasjerende temaer å undre seg over.

Videre vil jeg trekke frem passasjen i teksten etter Jonatan har dødd, hvor Kavring venter på å se han igjen i Nangijala. Gjennom fortellingen har Jonatan etablert en undring om hva som skjer i livet etter døden. Han etablerer Nangijala som “et land bortenfor stjernene” der “det ennå er ridderne og eventyrenes tid” (Lindgren, 2021, s.7). Historiene om Nangijala fungerer som en motpol mot all elendigheten og gir både Kavring og leseren et håp. Elevene kan stige ut av fiksjonen og tenke over det de vet under og etter denne fasen. De kan få i oppgave å forklare hverandre hva de tror kommer til å skje, særlig etter Jonatan har dødd. Hans død fungerer som vendepunkt og klimaks i første del, og setter Nangijala på kartet for leseren. Elevene kan diskutere hva de tror skjedde med Jonatan, om han kom til Nangijala eller ikke, hvordan Nangijala ser ut gjennom Jonatans beskrivelser og se dette sammenheng med forsidebildene osv. Ved å gjøre elevene oppmerksomme på at forsidebilder faktisk har noe å si for innholdet og at man som leser kan bruke illustrasjoner, tittel og tekst til å forutsi hva som kommer til å skje, er med på å utvikle elevens litterære kompetanse. Faren ved å arbeide så systematisk og tett opp mot et verk er at arbeidet overskygger den litterære erfaringen. Elevene kan på den ene siden arbeide seg inn i fiksjonen ved å etablere noen hypoteser og få hjelp til å danne en begynnende forestillingsverden i møte med litteraturen. På den andre siden kan arbeidet oppleves som instrumentelt og at man får opplevelsen av å lete etter “rett svar” i teksten.

I analysen har jeg slått fast at *Brødrene Løvehjerte* kan plasseres innenfor den mytisk-eventyrlige tradisjonen. Etter at Jonatan dør sitter Kavring igjen med en enorm sorg (Lindgren, 2012, s.). Elevene trenger ikke benytte seg av begrepet mytisk-eventyrlig litteratur, men kan bli gjort oppmerksom på hvordan sekundærverden er annerledes enn fra primærverden. Det magiske introduseres gradvis, og begynner da Jonatan besøker Kavring i form av en due. I analysen ble det etablert at duen fungerer som et element fra inntrengerfantasy. Ved å la elevene få oppleve overgangen fra primærverden til sekundærverden, der duen er det første møte med det fantastiske, kan undringen få sjansen til å utbre seg mellom lesere og tekst. Ved å sette et språk på hva som skjer i teksten, at duen trenger inn i den virkelige verden og døden fungerer som en portal over i en ny verden, kan dette være med på å tydeliggjøre fiksjonen for elevene. I denne fasen kan elevene diskutere hva de tror har skjedd, om det faktisk er magi og å dra assosiasjoner til andre verk med lik eller annerledes grunnstruktur. Poenget er å bevisstgjøre og språkliggjøre den litterære kompetansen.

Om man har om den fantastiske litteraturen som sjanger i norsktimene før man begynner å lese verket, kan dette fungere som pekepinn og en måte for elevene å selv opparbeide seg sjangerbevissthet i møte med et verk uten at læreren trenger å peke på de ulike elementene som utgjør eller kjennetegner sjangeren. Det er mer virkningsfullt om elevene selv får oppdage og erfare at verket innehar mange av de kjennetegnene de lærer om gjennom fiksjonen, for eksempel trolldom, utopi, magiske elementer, middelalder og usikkerhet i den mytisk-eventyrlige tradisjonen. Læreren kan være med på å bevisstgjøre dette og la elevene selv utforske tekstopplevelsen ved å stille åpne spørsmål som "Hvilke kjennetegn finner dere igjen fra fantasy-sjangeren i denne teksten?". Etersom verket utfolder seg, etableres fiksjonsverden, og sjangeren, seg i større grad. Det blir særlig tydelig at boken kan plasseres innenfor den fantastiske sjangeren når dragen Katla introduseres. Det er typisk for den mytisk-eventyrlige tradisjonen at tekstene er sparsomme på det fantastiske, på denne måten kan det være krevende særlig for svake lesere å plassere verket ettersom det ikke har tydelige sjangermarkører av magi. Derfor kan elevene trenge hjelp til å tre ut av å være i teksten, til å stige ut og objektivere og språkliggjøre tekstopplevelsen.

### 5.2.3 Å stige ut og tenke over det en vet

I denne fasen stiger man ut av teksten og trekker linjer til eget liv og kunnskaper og tidligere erfaring med tekst. Denne fasen skjer underveis i lesing og er en del av det litteraturdidaktiske arbeidet beskrevet overfor. Hensikten med denne fasen i denne oppgaven er å trekke elevene fra den erfaringsbaserte inngangen til den analytiske. Ved å trekke litterære begreper og refleksjoner til litterære erfaringer som allerede oppleves som meningsfulle, eller har potensial til å oppleves meningsfulle for elevene, muliggjør det at det analytiske arbeidet også føles meningsfullt og gir tilgang til dypere mening i teksten. En slik prosess går begge veier. På den ene siden kan litterære begreper og refleksjoner som man deler med andre åpne teksten og gi mening til en litterær erfaring. På den andre siden kan det gjøre at man finner ny og dypere mening i noe som allerede oppleves som meningsfullt. Man kan imidlertid ikke ta i det som gitt at elevene opplever teksten som meningsfull eller at den treffer dem. Leselyst og interessefelt er svært individuelt, der både kjønn og modning er faktorer som spiller inn. Det er på bakgrunn av dette at det litterære fellesskapet og en etablering av et felles eierforhold til teksttolkning kan fungere som en støtte for elever som ikke opplever verket som meningsfylt, enten i det hele tatt eller med en gang. Fellesskapet kan særlig være en støtte for elever som sliter med å danne indre bilder, etablere forestillingsverdener eller har manglende erfaring med litteratur. På den måten kan disse elevene være med i et faglig fellesskap og bidra samtidig som de eksponeres for både tekstopplevelsen og meningsskaping illustrert i og gjennom andre.

### 5.2.4 Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen

I denne fasen sier Langer at leseren stiger ut av forestillingsverdenen og reflekterer over den. Vi objektiviserer våre erfaringer, forståelser og teksten, og det er i denne fasen de litterære virkemidlene, tekstens struktur, forfatterpåvirkning m.m. kommer i fokus. Vi undersøker teksten med et kritisk blikk, noe som innebærer å undersøke tekstens mening på avstand og ikke bare gjennom sin egen erfaringslinse (Langer, 1995, s.18-19). Dette er en fase som lærerens påvirkningskraft og ledelse er svært sentralt. Elevene skal bli bevisstgjorte på hvordan de kan plassere og benytte seg av de litterære begrepene og snakke om teksten som tekst, og ikke bare som opplevelse.

Tanken i denne delen av den tenkte undervisningsmetoden er å tre ut av funksjonen og inn i en tolkende rolle både under og etter endt lesing. Under prosessen blir elevene bevisstgjorte på sjangertrekk og fortellerstemme, men for å undersøke tekstens mer helhetlige meningsinnhold ser jeg på det som mest formålstjenlig å undersøke struktur først når leseopplevelsen er ferdig.

For å jobbe med de strukturelle begrepene og utvide elevens litterære kompetanse innenfor handlingsforløp og funksjoner, ville jeg presentert Greimas' aktantmodell først etter endt lesing. Jeg ville latt elevene snakke sammen i mindre dialogiske fellesskap der de kunne plassert aktantrollene og diskutert deres funksjon sammen. Særlig hjelpere og motstandere vil være relativt oppnåelige ettersom boken er preget av motsetningspar. I fellesskap kan man diskutere og utvide de ulike funksjonene. Det er særlig viktig å lede elevene gjennom denne prosessen, nettopp fordi de benytter en modell som er ment til å forenkle fortellingen og avdekke de grunnleggende strukturene. Dette kan være svært krevende ettersom boken er en roman der leseren blir presentert med både ytre handling og indre landskap. På den ene siden kan det være krevende for elevene å begynne å bruke aktantmodellen på et verk den ikke er ment for. Med lite erfaring med ulike teksttyper, kan en slik oppgave oppleves som overveldende, der man ikke vet hvor man skal begynne eller hva man skal se etter. Det er derfor viktig at læreren styrer aktiviteten og leder elevene fra den ene aktanten og aksene til den andre og på denne måten åpner opp teksten for og sammen med elevene.

Ved å illustrere og språkliggjøre handlingsforløpet og funksjonene på denne måten kan en slik arbeidsmåte være med på tydeliggjøre de litterære strukturene i teksten og utvide elevens litterære kompetanse- og faglighet. Elevene får et vokabular de kan bruke i møte med strukturer, funksjoner, virkemidler og tematikk de har erfaring med, men kanskje ikke bevissthet om. Dette er en måte å innlemme elevene i fagets språklige formidlingsmetode og begrepsapparat samtidig som man forsøker å ivareta deres individuelle erfaringer og utvide mening og eierskap til teksten. Ved at elevene får oppdage, og på den måten mestre, de ulike aktantene og funksjonene, kan de fungere som knagger for senere lesing. Det er også lettere for mellomtrinnsleseren i følge Appleyard å lære noe nytt i kjente mønstre og strukturer de kjenner fra før (Appleyard, 1995, s.61-63). Ved å benytte seg av elevens behov for heltelitteratur og for bekreftelse av at de kjenner regler for verden gjennom kjente mønstre,

kan man utvide deres litterære kompetanse og -faglighet på en måte som kan oppleves som hensiktsmessig ettersom elevene får dekket behov og læringsmetoder som bekrefter handlekraft og kunnskap i dem selv.

Ved å utforske aktantmodellen sammen får man også frem som lærer at boken innehar to prosjekt. På denne måten gjør det bruken av aktantmodellen, og forståelsen av tekstens struktur og innhold, mer håndgripelig for elevene. Da illustrerer både det indre og det ytre landskapet, og perspektiv, fortellerstemme og sjanger kommer også på denne måten tydeligere frem i teksten. Målet med undervisningen er ikke at elevene skal være bevisst på alt dette, men at de skal få erfaring med at den analytiske arbeidet med litteraturen kan oppleves som hensiktsmessig, mestrende og meningsfylt.

## 6.0 Avslutning og konklusjon

Avslutningsvis vil jeg konkludere med at *Brødrene Løvehjerte* har potensial til å utvikle litterær kompetanse og -faglighet i skjønnlitteraturoppføringne på mellomtrinnet. Det er imidlertid viktig å løfte frem at læreren er nøkkelen til både den enkeltes og fellesskapets forståelse. Den kunnskapsrike, bevisste læreren må ha kompetanse nok til å kunne gjenkjenne og ta tak i elevens litterære kompetanse i form av leseresponser, og språkliggjøre og tydeliggjøre dem på en meningsfull måte. Uten en kompetent og bevisst litteraturlærer, vil ikke tekstens potensial ha noe å si for elever som står på startstreken inn i et litterært tolkningsfellesskap.

Målet med samtalen er å etablere og utforske dypere mening i teksten. Greimas mener at mening er et strukturelt konsept, og kan bare forstås gjennom språklig, artikulert formidling. Vi kan dermed ikke forstå mening i seg selv, men vi kan snakke om mening i grad av betydning for den enkelte (Greimas, on meaning). På bakgrunn av blant annet denne tanken, vil jeg legge frem et argument om at den analytiske tilnærmingen til litteratur må (i utgangspunktet) bygge på den erfaringsbaserte. Med dette mener jeg at den meningen som skapes i møte mellom leser og tekst må ta utgangspunkt i betydningen leseren *føler* i møte den gitte teksten, eller tidligere erfaringer med tekst. Teksten må oppleves som relevant,



gjenkjennelig og utfordrende for at meningsskapingen skal oppleves som betydningsfull. Ettersom litteraturvitenskapen ofte ikke strever etter ett gitt eller riktig svar, kan det være demotiverende for elevene å skulle utarbeide mening i en tekst de selv ikke føler eierskap eller tilknytning til. Det må være noe i teksten som *vekker noe* i leseren som denne meningen kan bygges ut i fra, og dermed skape engasjement og motivasjon rundt leseopplevelsen og meningsskappingsarbeidet. Hennig hevder at om meningsskapingen i møte med en tekst skal være korrigerende eller utvidende, må den møte bekreftelse eller motstand i andre for å få nye erfaringer og innsikt i teksten. Gjennom deling av litterære erfaringer og tanker rundt disse, gjennom for eksempel litterære samtaler (Hennig, 2012, s.20-21), kan elevene åpne øynene til hverandre for tekstens mulige meningsinnhold og etablere et *felles eierskap* til meningsskapingen

Det kan være vanskelig å føle på eierskap til en tekst om man ikke er vant med og har gode erfaringer med tekst, eller at teksten ikke er umiddelbart fengende. På mellomtrinnet skal elevene lese for å lære og må dermed jobbe med å tilegne seg eierskapet selv om man kanskje ikke opplever arbeidet som meningsfullt. Det er ved å introdusere elevene på mellomtrinnet til en arbeidsmåte som fremmer felles eierskap til teksten og utvinningen av dens mening, som gjør at elevene kan introduseres til å benytte seg av analytiske verktøy i møte med litterære erfaringer. På denne måten kan det oppleves som meningsfullt å være en del av et litterært fellesskap. *Brødrene Løvehjerte* har potensial til å utvikle et litterært vokabular i møte med meningsfulle opplevelser. Boken innehar tematikk, sjangertrekk, fortellerstemme og synvinkel samt en narrativ struktur som kan oppleves engasjerende og relevant for elevene som grunnlag for innlevelse i verket og for utvikling av det litterære vokabularet.

Det er viktig å trekke frem at denne oppgaven diskuterer potensial. Alle elever er ulike og interessefeltet vil variere. Likevel vil jeg argumentere for at særlig stedet på andre siden av stjernene vekker noe urmenneskelig hos oss. En undrigskraft og usikkerhet som verket vekker, der drøm og virkelighet diskuteres, kan sies å være drivkraften i hvorfor verket kan fungere så godt for både utforsking av erfaring og analyse, nettopp fordi undringen, fantastikken, krever at man tar enda en titt.

## Litteraturliste

Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger- Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Aamli, K. (2015, 5.juni). *Litterære samtaler i klasserommet*. Utdanningsforskning.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/litterare-samtaler-i-klasserommet/>

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press

Ark. (u.å). *Brødrene Løvehjerte*. Hentet 07.mai 2023 fra

[https://www.ark.no/boker/Astrid-Lindgren-Brødrene-Lovehjerte-9788202406561?gclid=Cj0KCQjwmN2iBhCrARIsAG\\_G2i68FBZgpsdV1YIMEtVICZjKpg6BEfLuq91cUWBXX-ZlbYQhM35sC8aAgLuEALw\\_wcB&gclsrc=aw.ds](https://www.ark.no/boker/Astrid-Lindgren-Brødrene-Lovehjerte-9788202406561?gclid=Cj0KCQjwmN2iBhCrARIsAG_G2i68FBZgpsdV1YIMEtVICZjKpg6BEfLuq91cUWBXX-ZlbYQhM35sC8aAgLuEALw_wcB&gclsrc=aw.ds)

Brügger, N. & Vigsø, O. (2002). *Strukturalisme* (1.utg). Roskilde Universitetsforlag.

Cappelen Damm. (u.å). *Brødrene Løvehjerte*. Hentet 07. mai 2021 fra

[https://cappelendamm.no/\\_brodrene-lovehjerte-astrid-lindgren-9788202497392](https://cappelendamm.no/_brodrene-lovehjerte-astrid-lindgren-9788202497392)

Dalgaard, N.(2002). *På fantasiens vinger: Om fantastisk litteratur for barn og unge* (Red.). Høst & Søn.

Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.

Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis.

*Acta Didactica Norge*, 10(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>

Greimas, A. J. (1989). On meaning. *New Literary History*, 20(3), 539-550.

<https://doi.org/10.2307/46935>

Greimas, A. J. (1974). *Strukturel semantik* (G. Hartvigson, Oms.) København: Borgen. 107

Heie, M. (2019, 27.desember). *Hva skal vi med litteraturundervisningen i skolen?* Forskning.

no.<https://forskning.no/boker-partner-pedagogikk/hva-vil-vi-med-litteraturundervisningen-i-skolen/160320>

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen- Innføring i litterære samtaler* (1.utg). Gyldendal Akademisk.

Hennig, Å. (2019a). *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner* (1.utg). Gyldendal

Hennig, Å. (2019b). *Litterær forståelse- Innføring i litteraturredidaktikk* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(16), 21-36.  
<http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I Aa, L. I (Red), *Masterbok i Norsk. Metodeboka 1* (s.45- 60). Universitetsforlaget.

Karsrud, F. T. (2017). *Muntlige fortellinger i norskfaget: En vei til tekst- og tolkningskompetanse* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk.

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse- portrett av tre lesere. *Acta Didactica*, 9(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1390>

Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisthet også for de svake elevene. *Acta Didactica*, 6(7), s.1-18.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1390>

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary Understanding And Literature Instruction*. Teachers College, Columbia University

Lesesenteret. (2020, 22. oktober). *Elever som strever med leseflyt og "den andre leseopplæringen"*:

UiS. <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>

Lindgren, A. (2021). *Brødrene Løvehjerte* (1.utg). Cappelen Damm.

Mendelssohn, F. (2002). Toward a Taxonomy of Fantasy. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 13(2), 169-183. <https://www.jstor.org/stable/43308579>

Mæhlum, L.(2020, 28. desember). *Aktantmodellen*. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/aktantmodell>

Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). “Skjønnlitteraturen for kosen”: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 4(17), 53-67.

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.

Roladsøy, E. Ø. (2020). *Effekten av affekt: Emosjonar og forteljestruktur i lørdagsstubbane til Alf Prøysen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (3.utg). Universitetsforlaget.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

Shanahan, C. & Shanahan, T. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?. *Topics in Language Disorders*, 32(1), s.7-18.

<https://doi.org/10.1097/TL0b013e318244557a>

Skaftun, A. (2015) Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1(15), 1-15. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v1.170>

Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag- hvilke tekster velger norsklærerne?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117.

<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>.

Skarðhamar, A. K. (2018). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3.utg). Universitetsforlaget.

Skei, H. H. (2007). *Å lese litteratur* (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Guanio-Uluru, L.(2023, 21. januar). *Fantasy*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/fantasy>

Svensen, Å. (1991). *Orden og Kaos: Virkelighet og uvirkelighet i fantastisk litteratur*. Aschehoug.

Svensen, Å. (2011). *Tekstens Mønstre- Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget

Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, E., Simonsen, M. & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA -Norsk Som Andrespråk*, 27(2), 24-46.

Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.

Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>