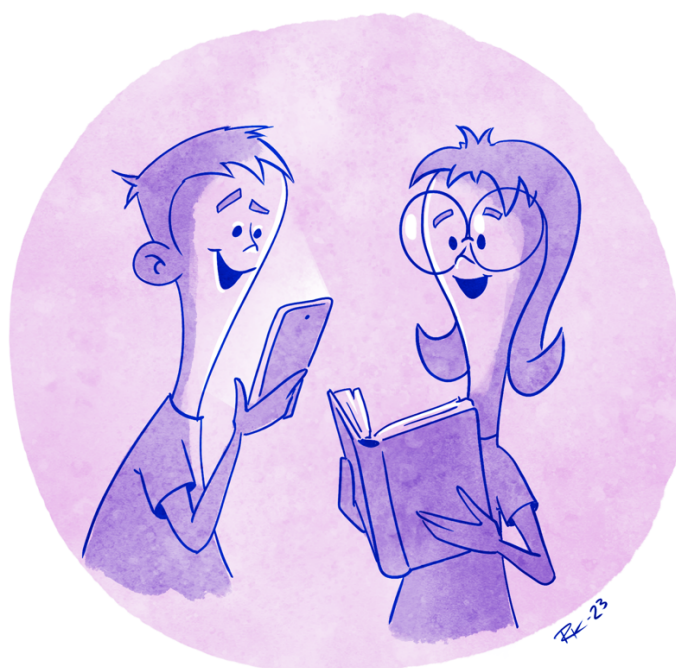


MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIK
MGLU18
Mai 2023

Filmatisk forforståelse som ressurs i norskfaget
-En diskursiv analyse av ulike leseres tilnærming til narrative fiksjonstekster

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave



Thea Kabicek Skjerven

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SAMMENDRAG

I dagens digitale mediesamfunn står elever overfor en mengde ulike teksttyper og medieformer, fra sosiale medier til digitale bøker, filmer og strømmetjenester. Det er derfor viktig å undersøke hvordan elever forholder seg til og bruker disse tekstene, og hvordan dette kan påvirke deres læring og utvikling. Denne masteroppgaven tar sikte på å utforske tekstpraksiser elever på ungdomsskolen har i møte med litteraturundervisningens narrative fiksjonstekster, sett i et New Literacy Studies-perspektiv. I oppgaven vil det undersøkes hvordan elevers literacy-kompetanse kommer til syne gjennom gjenfortellinger av ulike teksters innhold, og hvordan deres tekstpraksiser påvirkes av for forståelse forbundet med filmatiske narrative fiksjonstekster.

Basert på materiale fra kvalitative intervjuer av seks elever på 9. trinn, vil oppgaven presentere tre av informantene i kvalitative portretter, samt deres gjenfortellinger av to narrative fiksjonstekster brukt i undervisningssammenheng. Hovedfunnet i masteroppgaven er at eleven som er sosialisert inn i en primærdiskurs som ligger tettere opp mot skolediskursen leser tekster og ser filmer og serier på en mer analytisk måte enn dem som ikke er sosialisert inn i en slik diskurs. Dette funnet underbygger viktig innsikt i hvordan elevenes bakgrunn og sosialisering kan påvirke deres tekstpraksiser og læring, og hva dette betyr for undervisningen i dagens skolesystem. Ved å kartlegge og analysere elevenes tekstpraksiser i en digital tidsalder vil denne oppgaven være et bidrag til en bedre forståelse av hvordan ungdommer forholder seg til tekst i dagens samfunn, og hva dette betyr for deres læring og diskursive utvikling.

ABSTRACT

Cinematic preconception as a resource in the Norwegian subject

-A discourse analysis of different readers approach to narrative fiction texts

In today's digital media society, students are faced with a variety of different text types and media forms, from social media to digital books, movies, and streaming services. It is therefore important to explore how students relate to and use these texts, and how this can affect their learning and development. This master's thesis aims to explore the literacy practices of students in secondary school when encountering the narrative fiction texts used in literature teaching, from a New Literacy Studies perspective. The thesis will research how students' literacy competence is manifested through retellings of various texts, and how their literacy practices are influenced by preconceptions associated with cinematic narrative fiction texts.

Based on material from qualitative interviews with six students in 9th grade in Norway, the thesis will present three of the informants in qualitative portraits, as well as their retellings of two narrative fiction texts used in teaching contexts. The main finding of the master's thesis is that students who are socialized into a primary discourse more similar to the school discourse read texts and watch movies and series in a more analytical way than those who are not socialized into such a discourse. This finding provides important insight into how students' background and socialization can affect their text practices and learning, and what this means for teaching in today's school system. By mapping and analyzing students' text practices in a digital age, this thesis will contribute to a better understanding of how adolescents relate to text in today's society, and what this means for their learning and their discursive development.

FORORD

Tenk at fem år ved OsloMet er over, og at jeg er lærer! Det har vært planen så lenge jeg kan huske, og nå står jeg altså her... med hodet fullt av kunnskap og hjertet fullt av motivasjon.

Fem lange år – med 16 kvadratmeters hybel, avstandsforhold de første tre årene, nye vennskap, pandemi, vikarjobbing, og nå flytting tilbake til der jeg kommer fra og jobb på en ungdomsskole.

Arbeidet med masteroppgaven har vært over all forventning. Det var noe jeg gruet meg til helt til jeg begynte på mitt niende semester. Da hadde jeg veilederen min Dag Skarstein som seminarleder, og han introduserte en verden av forskning som skulle bli grunnlaget for denne masteroppgaven. Tusen takk, Dag. Hver gang jeg sto fast, eller ble fortvilet, fikk jeg grundige og konstruktive tilbakemeldinger som motiverte meg til å fortsette. Din interesse for oppgaven min ga meg selvtillit til å tørre å hoppe i det, og oppgaven hadde ikke blitt det samme uten ditt engasjement.

Videre har jeg mange jeg vil takke:

- ◆ Først og fremst må jeg takke elevene og norsklæreren på intervju-skolen. Uten dere hadde jeg aldri fått et så spennende materiale å skrive om.
- ◆ Min fine kusine Vilma. Takk for at du stilte opp til prøveintervju. Det at du tok det på alvor førte til en helomvending i oppgaven min, og TAKK OG PRIS FOR DET!
- ◆ Onkel Ronald. Takk for nydelig illustrasjon til forsiden av oppgaven.
- ◆ Marie, min engel. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig som en hånd å holde i, og med gode råd og tips til hvordan man skriver en masteroppgave. Uten deg hadde dette blitt stusselig.
- ◆ Malin og Thea Celine. Takk for at dere leste igjennom og ga meg grundige tilbakemeldinger. Og takk for fem fine år. Jeg er så glad jeg har dere i livet mitt.
- ◆ Min kjære samboer Benjamin. Takk for alt du gjør for meg hver dag. Hodet mitt og jeg hadde ikke klart dette uten deg. (Og takk for at du kjøpte robotstøvsuger!)
- ◆ Foreldrene mine. Takk for skrivetips, drøfting av problemstilling, emosjonell støtte og mat til en ellers fattig student. Takk for at dere har heiet på lærerdrømmen min hele veien (og for et kjærlig tupp bak, når motivasjonen har skortet).

Til min barneskolelærer Kari Ellingsen. Jeg kommer aldri til å glemme hvor viktig du var og er for meg. Du er mitt store forbilde, og du gjorde så mye bra på så mange gode, kreative måter.

(Og det jeg syntes var dårlig har vært drivkraften til å bli lærer og «gjøre det bedre sjæl»).

Denne oppgaven dedikeres til deg.

Mai 2023

Thea Kabicek Skjerven

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.1 ELEVERS LESEVANER	7
1.2 STRØMMETJENESTER OG LINEÆR TV	8
1.3 LESING I LÆREPLANEN I NORSK.....	9
1.4 PROBLEMSTILLING	9
2 TEORI	12
2.1 LITERACY	12
2.1.1 <i>ET UTVIDET LITERACY-BEGREP</i>	13
2.1.2 <i>NEW LITERACIES</i>	14
2.1.3 <i>NEW LITERACY STUDIES</i>	14
2.1.4 <i>SPRÅKMAKT</i>	14
2.1.5 <i>TEKSTPRAKSIS OG TEKSTHENDELSER</i>	15
2.2 DISKURS.....	16
2.2.1 <i>PRIMÆRDISKURS OG SEKUNDÆRDISKURS</i>	17
2.2.2 <i>DISKURS I SKOLEN</i>	17
2.2.3 <i>TILEGNING OG LÆRING</i>	18
2.2.4 <i>DISTINKSJONER</i>	19
2.3 SYNTAGMATISK OG PARADIGMATISK TENKEMÅTE	19
2.4 LITTERATURGJENNOMGANG.....	21
2.4.1 <i>OPPSUMMERING LITTERATURGJENNOMGANG</i>	25
3 METODE	27
3.1 METODISK TILNÆRMING.....	27
3.2 UTVALG AV INFORMANTER OG PROSESSEN FREM TIL INTERVJU.....	27
3.3 LYDOPPTAK OG KVALITATIV INTERVJUUNDERSØKELSE.....	28
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	29
3.5 ANALYSEPROSESS	29
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET	31
4 ANALYSE	33
4.1 PORTRETTER AV INFORMANTENE.....	33
4.1.1 <i>RICHARD</i>	33

4.1.2	<i>SYNNØVE</i>	38
4.1.3	<i>MAYO</i>	39
4.1.4	<i>OPPSUMMERING AV PORTRETTER</i>	42
4.2	GJENFORTELLINGER AV INNHOLD	43
4.3	BOKA <i>BARSAKH</i> (STRANGER, 2009)	43
4.3.1	<i>RICHARD</i>	43
4.3.2	<i>SYNNØVE</i>	45
4.3.3	<i>MAYO</i>	46
4.4	FILMEN <i>WAR HORSE</i> (SPIELBERG, 2011)	46
4.4.1	<i>RICHARD</i>	46
4.4.2	<i>SYNNØVE</i>	47
4.4.3	<i>MAYO</i>	48
4.4.4	<i>OPPSUMMERING AV GJENFORTELLINGER</i>	50
5	DRØFTING	52
5.1	DEBATTEN OM SKJERMTID OG FILMATISKE NARRATIVE TEKSTERS LÆRINGSPOTENSIAL	53
5.2	HJEMMETS POTENSIAL FOR UTVIKLING AV LITERACY-KOMPETANSE	54
5.3	LESEMÅTER	56
5.4	MENINGSSKAPING	58
5.5	SKOLENS ROLLE OG UNDERVISNING I DISKURS	59
5.6	BROBYGGING MELLOM SKOLETEKSTER OG FRITIDSTEKSTER.....	60
6	AVSLUTNING	63
6.1	STUDIENS BEGRENSENINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	64
	REFERANSELISTE	65
	VEDLEGG 1	69
	VEDLEGG 2	71
	VEDLEGG 3	73
	VEDLEGG 4	74

1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

1.1 ELEVERS LESEVANER

Som Astrid Roe (2020, s. 128) skriver, så har elevers lesevaner endret seg drastisk siden PISA-undersøkelsen i 2000. Holdninger til lesing ser ut til å peke i negativ retning, og Roe trekker frem at utsagnene «jeg leser bare hvis jeg må» og «jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger» har fått en økt tilslutning fra om lag 45 prosent til 60 prosent fra begynnelsen av 2000-tallet til 2018 (s. 129). I tillegg fremhever Roe sammenhengen mellom sosial bakgrunn og leseengasjement og leseprestasjoner. Hun mener økt leseengasjement trolig bidrar til å kompensere for lav sosioøkonomisk status' effekt på elevers leseferdigheter (s. 130). Det ses en sammenheng mellom leseengasjement og leseferdigheter, som også gjør at det er grunn til å være bekymret for gutters holdninger til lesing, som har hatt en negativ utvikling de siste årene.

I artikkelen fra nrk.no, *Unge leser mindre enn før: – Mange ting som kjemper om oppmerksomheten* (Rojahn Schwebs et al., 2023), uttrykkes det bekymring for utfordringer forbundet med lesing. Disse hevdes det at i stor grad handler om oppmerksomhet, og at skjerm og smarttelefon er en distraksjon. Professor og medieviter Espen Ytreberg ved UiO kommenterer i artikkelen at studenter har problemer med å både lese og skrive lange og tyngre tekster, fordi konsentrasjonen ikke holder. Det leses lite skjønnlitteratur, og i artikkelen presenteres tall fra 2008, som sier at én av ti ikke leser skjønnlitteratur, og at dette i dag er nede på én av seks. Medieviter Maja Lunde sier i artikkelen at forskning viser at vi leser bedre på papir enn skjerm, og at leseleden er større ved lesing av papirbaserte tekster – til tross for at undervisningen i skolen som oftest er skjermbasert, selv når det er lite hensiktsmessig. Håvard Skaar (2016) skriver at det ikke skilles mellom den digitale teksten som læremiddel og læringsmål. Maja Lunde oppfordrer til lystlesing og langlesing, og oppmuntrer foreldre og foresatte til å regulere barn og unges skjermbruk.

Kulturkommentator Inger Merete Hobbestad (2023) trekker frem en bekymring i forbindelse med at ungdommer har problemer med å fordype seg, og å ha konsentrasjon til å lese lange og komplekse tekster. Her er det viktig å understreke at kommentarene er knyttet til papirbaserte tekster, som i denne sammenhengen kan gi et unyansert bilde på ungdommers lesing, da tekstbegrepet er utvidet til å bevege seg utover papirbasert/trykt tekst. I denne oppgaven brukes det et utvidet lesebegrep, som innebærer at filmer og serier anses som tekster som kan

leses – og som ser ut til å være et viktig narrativt felt for unge mennesker (Lindtner & Skarstein, 2018; Skarstein, 2013). Som Hobbestad (2023) skriver, så har tekstlige omstendigheter endret seg, og det er ikke gitt at narrative tekstformer som har vært verdifulle for én generasjon, vil være like verdifull for kommende generasjoner. I teorikapittelet vil jeg redegjøre for begreper som skal bidra til å belyse sider av det nye tekstbegrepet, slik det vil forstås i denne oppgaven.

1.2 STRØMMETJENESTER OG LINEÆR TV

Lineær-tv er betegnelsen på «den tradisjonelle distribusjonsformen for tv-innhold der innholdet leveres gjennom tv-kanaler, i en kontinuerlig strøm ordnet i fastlagte intervaller langs en tidsakse» (Spilker et al., 2020, s. 4). På grunn av digitalisering og internett har det kommet nye former for distribuering og distribusjonstjenester/plattformer av innhold (Gaustad & Gran, 2022, s. 238). Dette gjelder for flere medier – både musikk, lydbøker og film/tv-serier (Sletvold, 2017). I begynnelsen var det nedlastningsdistribusjon som var det aktuelle, men med høyere produksjon av innhold, har det kommet tjenester som gir mulighet for strømming (Spilker & Colbjørnsen, 2020, s. 1212). Forskjellen på nedlasting og strømming er at nedlasting er basert på salg av et produkt, mens strømming er at forbrukeren får rettigheter og tilgang til mediefiler fra en database. Dette bærer begrensningen om at man ikke kan hente ut mediefilene eller dele filene med andre.

Gaustad og Gran (2022, s. 239) legger frem data om hvilke distribusjonsmåter befolkningen har benyttet seg av for å se spillefilm, med målinger gjort i 2016 og 2018. I løpet av denne perioden har andelen som har brukt abonnement-baserte strømmetjenester økt fra 41% til 58%, noe som også går på bekostning av lineær tv-visning. Fordi befolkningen nå benytter seg av andre distribusjonstjenester enn kun lineære, vil det også oppstå nye måter å se innholdet på. På samme måte som papirbasert/trykt litteratur, er filmer og serier narrative og dramaturgiske enheter som kan leses og tolkes hermeneutisk. Også i filmatiske tekster må leseren forholde seg til karakterers handlinger og valg som skjer i de kontekstene som fremstilles i den fiktive teksten. Og på samme måte som med skjønnlitterære tekster, kan filmatiske tekster inngå i menneskers tekstpraksiser som underholdning, men også som meningsverdener som kan tolkes og fortelle oss noe om hvordan verden er.

1.3 LESING I LÆREPLANEN I NORSK

I læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019) blir det definert grunnleggende ferdigheter for faget; muntlige ferdigheter, å kunne skrive, digitale ferdigheter og å kunne lese. Lesing i norskfaget defineres slik:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (2019).

Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget krever altså mer enn å kun avkode ord, men å kunne lese på relevante måter for ulike formål. I kompetansemålene gis det uttrykk for at læreren skal tilrettelegge for elevers utvikling av utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger (2019), og bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen. Kjerneelementet «tekst i kontekst» innebærer at elever skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, noe som gir tekstbegrepet en utvidet betydning fra kun verbaltekst.

1.4 PROBLEMSTILLING

Elevers tekstpraksiser i en digital tidsalder er et relevant og viktig tema å utforske av flere grunner. For det første er digital teknologi og nye medieplattformer en stadig økende del av ungdommers hverdag og kultur. Ungdommer kommuniserer og uttrykker seg gjennom ulike digitale verktøy, og deres tekstpraksiser og medieforbruk har stor innvirkning på deres sosiale liv, identitet og dannelsesprosess. For det andre er det, som nevnt innledningsvis, utfordringer i skolen knyttet til lesing, både i forbindelse med engasjement og prestasjoner, noe som krever nytenking i klasserommet. Og for det tredje er filmatiske tekster en økende del av ungdommers fritidstekster. Derfor er det relevant å undersøke hvordan ungdommer navigerer og konstruerer mening i tekstuniverset, uavhengig av form og medium.

Det er et behov for å utvikle didaktiske tilnærminger som tar høyde for ungdommers digitale tekstpraksiser og filmatiske kultur på fritiden. En masteroppgave om dette temaet kan bidra til å identifisere utfordringer og muligheter i ungdommers digitale medielandskap, og synliggjøre pedagogiske strategier for å støtte og utvikle ungdommers mediekompetanse.

Hensikten med denne masteroppgaven er derfor å bidra til en bedre forståelse av ungdommers tekstpraksiser, og belyse hvorfor didaktiske praksiser bør tilpasses og utvikles for å møte de utfordringene og mulighetene som følger med i dagens digitale og filmatiske kultur.

Denne masteravhandlingen tar derfor utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers meningsskaping i møte med narrative fiksjonstekster i et New literacy studies-perspektiv?

Målet med oppgaven er ikke å avdekke alle informantenes tekstpraksiser, men tekstpraksiser som knytter seg til narrative fiksjonstekster. I denne sammenhengen innebærer dette både dramaturgiske, filmatiske tekster som leses utenfor skolen, og dramaturgiske, filmatiske fiksjonstekster og episke, trykte tekster som leses i skolesammenheng. I denne oppgaven møter vi tre elever på 9. trinn som alle er lesere av filmatiske fiksjonstekster, og som foretrekker disse framfor trykt, episk skjønnlitteratur. Som vi skal se, inngår disse tekstene i ulike praksiser for de tre elevene, og vi skal se hvordan disse tre elevene snakker om tekstene – både hvordan fritidslesing av slike tekster inngår i diskusjonsfellesskap med andre, og hvilke distinksjoner tekstene leses med. Dette vil være bakgrunnen for analyser av både trykte og filmatiske tekster som elevene møter i klasserommet. Sammen vil dette si noe om sammenhengen mellom tekstkompetansene som utvikles på to ulike arenaer, skole og fritid.

Opgaven består av seks kapitler. Kapittel 2 – TEORI, består av relevant teori, begrepsavklaringer og forskning gjort på feltet, som bidrar til å tydeliggjøre rammene for oppgaven, og hvordan problemstillingen skal forstås. En overordnet ramme for teorien som presenteres er New Literacy Studies, og James Paul Gees diskursbegrep.

I kapittel 3 – METODE, tar jeg for meg de metodiske valgene i forbindelse med oppgaven. Dette inkluderer for- og etterarbeid i forbindelse med datasamling, og valg tatt i forbindelse med analysekapittelet.

I kapittel 4 – ANALYSE, blir analyse av datamaterialet og funn presentert. Analysen er delt inn i flere delkapitler, basert på temaer som ble behandlet av informantene. Først et portrettkapittel, der informantene blir presentert som lesere, deretter kapitler med analyser av informantenes gjenfortellinger av ulike skjønnlitterære tekster.

I Kapittel 5 – DISKUSJON, vil funnene drøftes i lys av teorien presentert i kapittel 2, og fremheve didaktiske implikasjoner.

I kapittel 6 – AVSLUTNING, oppsummerer jeg funnene, forsøker å besvare problemstillingen, og kommer med forslag til videre forskning.

2 TEORI

2.1 LITERACY

Dagens samfunn er et tekstlig samfunn. Vi omgir oss av tekst fra morgen til kveld, og kompetanse knyttet til tekstmangfold har blitt en av de mest grunnleggende ferdighetene man trenger for å kunne ta del i samfunnet. Denne tekstkompetansen kalles literacy, og er en samlebetegnelse på et mangfold av kompetanser som har som felles mål å skape mening i egne og andres tekster (Blikstad-Balas, 2016a).

Begrepet literacy er en retning innenfor didaktikken som har vokst fram som et svar på at verden møter oss stadig mer tekstlig. Det har ingen norsk oversettelse, som kommer av at det rommer mye, og ulike oversettelser gjør at begrepets brede omfang blir avgrenset. I Norge har «tekstkompetanse», «skriftkyndighet» og «litasitet» blitt brukt som overlappende ord om literacy, men ingen av disse begrepene har fått feste i fagfeltet (Blikstad-Balas, 2016a). Ord som «skrift» og «tekst» kan bli oppfattet enkle og i tradisjonell forstand – verbalspråk og papirbasert tekst – og dermed ekskludere andre, og nyere modaliteter som lyd, illustrasjon, digitale tekster etc., preger dagens tekstsamfunn. Likevel kan literacy direkte oversettes (i en kort og konsis forstand) til evnen å skrive og lese. (Blikstad-Balas, 2016a, s. 9). Opprinnelig var literacy-begrepet knyttet til bokstaver, og hva de kan brukes til, i tillegg til å mestre alfabetet og å kunne skape mening med verbalspråk. I dag handler literacybegrepet om mer enn å kunne skape mening med bokstaver.

En av de mest kjente definisjonene av literacybegrepet er den utarbeidet av UNESCO:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed, and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

UNESCOs definisjon beskriver en sammensetning av evner som brukes i møter med og skapning av tekst. I tillegg beskriver den hvilke muligheter en literacy-kompetanse gir individet. Mulighet til å oppnå mål man har satt for seg selv, og mulighet til å kunne være en aktiv deltaker i samfunnet. Derfor kan man se på literacy som en forutsetning for demokratisk deltakelse, og en ferdighetssamling det er viktig at den enkelte innehar, både på individ- og samfunnsnivå (Blikstad-Balas, 2016a, s. 15-16).

Ifølge UNESCOs (2004) definisjon har dermed literacy-begrepet både kognitive og sosiokulturelle aspekter. Kognitivt dreier det seg blant annet om hvilke mentale strategier man tar i bruk i ulike sammenhenger forbundet med tekst. Det sosiokulturelle aspektet fokuserer på hva mennesker gjør med tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger, og Blikstad-Balas hevder derfor at man ikke kan studere tekst uavhengig av den sosiale konteksten (2016a, s. 17-18). Med dette menes det at måten man forstår tekster på, er lært via kulturen leseren befinner seg i. Begge disse perspektivene er relevante for å forstå literacy-begrepet. Individens mentale prosesser er avgjørende for meningsskaping, men kan ikke ses uavhengig av de sosiale og kulturelle forholdene. Literacy er altså kognitivt og sosiokulturelt betinget. Kognitivt om leserens forforståelse og lesemåter i møter med ulike tekster, og sosiokulturelt om hvordan ulike tekster både leses og produseres inn i ulike sosiale og kulturelle fellesskap – også kalt diskurser.

2.1.1 ET UTVIDET LITERACY-BEGREP

Ved at literacy-begrepet stadig utvides, dannes det også nye forskningsretninger innenfor literacy-feltet. I denne oppgaven ligger fokuset på de to retningene New Literacies og New literacy studies (NLS). Den ontologiske (New Literacies), som dreier seg om at literacy har fått nye komponenter, og den paradigmatisk retningen (NLS), der fokuset ligger på *hvordan* man studerer literacy. Sylvi Penne (2006) hevder at literacy-kompetanse utvikles med utgangspunkt i skrift. Den skrevne teksten krever mening gjennom tolkning, og må tolkes ut ifra sin meningsgivende kontekst. Tolkning er derfor, ifølge Penne, sentralt for literacy-begrepet. Alt som fremstilles i den skriftliggjorte og mediale verden må aktivt tolkes i ulike kontekster, og det gjøres med ulik forforståelse basert på hva slags type tekst vi leser. Literacy har også fått et utvidet innhold. Det er ikke lenger bare det verbale språket som kan formidle mening. Tekst opptrer ofte i samspill med andre modaliteter. Derfor innebærer også literacy-begrepet en bevissthet om hvordan ulike modaliteter virker sammen, og hvordan de på denne måten formidler budskap. Denne definisjonen preger læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019): «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer».

2.1.2 NEW LITERACIES

Den ontologiske retningen, New Literacies, setter fokuset på hvordan tekstlandskapet og teknologien forandrer seg (Blikstad-Balas, 2016a; Coiro et al., 2014; Lankshear & Knobel, 2011). Vi kommuniserer nå på nye måter, med nye former for tekst, noe som endrer måten man forholder seg til tekst på. Derfor må man på nytt vurdere hva literacy-begrepet faktisk innebærer.

James Paul Gee (2015) forklarer New Literacies slik:

‘The New Literacies studies’ is about studying new types of literacy beyond print literacy, especially ‘digital Literacies’ and literacy practices embedded in popular culture. The New Literacies studies views different digital tools as technologies for giving and getting meaning, just like language (s. 44).

New Literacies kan ha et vell av tekster og medier som utgangspunkt, men denne oppgaven er spesielt opptatt av dramaturgiske, filmatiske tekster og lesningen av disse, og hvilken sammenheng det er mellom lese måten av disse og andre narrative tekster som elevene møter i skolen.

2.1.3 NEW LITERACY STUDIES

Den paradigmatisk retningen, som også kalles New literacy studies (NLS), hevder å ha en ny teoretisk tilnærming til literacy, som bryter med tidligere paradigmer (Blikstad-Balas, 2016a, s. 31; Lankshear & Knobel, 2011). Det er sosiologiske og etnografiske tradisjoner som ligger til grunn for New Literacy studies. Oppsummert undersøker NLS-forskningen hvordan tekster inngår i sosiale kontekster, hvordan tekster oppstår, og hva slags praksiser de inngår i og opprettholder innenfor komplekse kommunikative situasjoner. Dette forskningsfeltet fokuserer ikke kun på literacy i skolesammenheng, men også sammenhenger utenfor skolen. James Paul Gee (2015), er en sentral forsker i NLS-feltet, og sammenlignet grunnleggende arbeid innenfor NLS (Rhodes & Robnolt, 2009; Street, 1984). Han hevder at arbeidet med NLS, helt fra feltets begynnelse på 1980-tallet, har dreid seg om en sammensmelting av kultur, diskurs, språk og literacy, samt historie og politikk (2015, s. 38). Gee fremmer at literacy må ses i kognitive, men også sosiale, kulturelle, historiske og institusjonelle sammenhenger.

2.1.4 SPRÅKMAKT

I dagens tekstsamfunn kan literacy bety makt (Skarstein, 2022, s. 57). Dette er fordi vi kontinuerlig blir eksponert for tekster som prøver å påvirke leseren, både politisk og

kommersielt. Skarstein (2013) refererer til Scholes (1998), som mener at «textual power» vil kunne frigjøre leseren fra ukritisk påvirkning. Man kan lese samme tekst på forskjellige måter basert på ulike disipliner (Blikstad-Balas, 2016a, s. 28; Heath, 1996; Shanahan & Shanahan, 2014). Shanahan og Shanahan mener undervisningen må legge opp til at elever lærer å lese tekster på de måtene tekster leses innenfor de ulike fagdisiplinene, slik at elevene får tilgang til de ulike argumentasjonsmønstrene som gjelder for de ulike fagdiskursive tradisjonene (2014, s. 638).

Språkmakt (textual power) fordrer et metaspråk om tekster, som gir mulighet for retorisk analyse av tekster med et kritisk og tolkende blikk (Penne, 2010; Skarstein, 2013). Dette kan knyttes til Shanahan og Shanahans (2014) bemerkning, fordi metaspråket bestemmer måten tekstene leses på. Skarstein (2013, s. 70) hevder at litterære tekster egner seg til utvikling av språkmakt fordi de kan skape tekstlige møter med «den andre», med det som er fremmed. Disse møtene krever nemlig at man har to tanker samtidig, ens egen posisjon og den posisjonen teksten representerer. En slik dobbeltposisjon krever og utvikler metaspråklig kompetanse.

2.1.5 TEKSTPRAKSIS OG TEKSTHENDELSER

Tekstpraksis er et sentralt begrep i denne oppgavens problemstilling. Begrepet, innenfor tradisjonen fra «New literacy studies» (NLS), anser litteratur og litteraturbruk som en type sosial praksis (Anundsen, 2020, s. 51; Gee, 2003, s. 35). For å kunne forstå denne oppgavens bruk av begrepet tekstpraksis, er det også viktig å forstå hva som regnes som en *teksthendelse*, oversatt fra engelsk: *literacy event*. Begrepet literacy forstås her som et annet ord for å «mestre og bruke skriving og lesing til ulike formål i ulike situasjoner» (Michelsen, 2021, s. 8).

Barton (2007) definerer *teksthendelser* som «alle slags anledninger i hverdagen hvor skrevne ord har en rolle» (Blikstad-Balas, 2012, s. 83). Som Maja Michelsen (2016, s. 29) skriver i sin avhandling, så vil en teksthendelse i dagens digitale samfunn være preget av «flere meningsskapingssystemer enn skrift alene» – også det Anundsen (2020) kaller intermediale tekster – for eksempel bilde og film (ibid.). Derfor inkluderes altså alle tekstformer som inviterer til fortolkende, estetisk eller performativ bruk i hva som blir regnet som tekster i begrepet *teksthendelse*.

Brian Street brukte begrepet *tekstpraksis* (oversatt fra engelsk: literacy practice) som en utvidelse av teksthendelsesbegrepet (Blikstad-Balas, 2012, s. 83; Street, 1995). Som nevnt blir literacy i lys av NLS ansett som en sosial praksis. Begrepet tekstpraksis kan derfor forstås på to måter. Det finnes mange ulike sosiale praksiser, og tekstpraksiser er derfor sosiale praksiser som involverer skriftspråk (Barton, 2007; Blikstad-Balas, 2012). Tekstpraksiser er også generelle måter å bruke literacy på i ulike sammenhenger. Det er viktig å se hvilken sammenheng disse begrepene har i lys av det som skal undersøkes. Teksthendelser er altså rammen – når, hvor og hva man ser/leser og/eller gjør samtidig, og tekstpraksis er hvordan man anvender og møter selve teksten.

2.2 DISKURS

I forlengelse av redegjørelsen av New Literacies og NLS, skriver Gee (2015) om *literacies*. Altså literacy i flertall. Han mener at literacy ikke bare er en kognitiv prosess, men et sosiokulturelt fenomen (s. 36). Derfor hevder Gee at det ikke bare finnes literacy i entall, men i flertall. Ulike situasjoner krever sin egen form for literacy (eksempelvis juridisk literacy, gaming-literacy, countrymusikk-literacy). Man leser altså ikke bare på generelt nivå. Man leser og skriver bestemte type tekster på forskjellige måter, som er bestemt av verdier og praksiser i forskjellige sosiale eller kulturelle grupper. Gee nevner *aktivitetssystemer*, *diskurssamfunn*, *kulturer*, *praksisfellesskap* og *kollektiver* som begreper brukt om måtene folk organiserer seg sosiokulturelt, men bruker selv begrepet «diskurs» .

Gee (2005) hevder at diskursbegrepet både kan forstås som språkbruk i vid forstand, men også som meningsstrukturer eller meningsnettverk. Gee skriver at synliggjøring av hvem vi er alltid innebærer mer enn «bare språk» (s. 26). Det handler også om sosialt aksepterte forhold i forbindelse med språkbruk – sagt enkelt; si rett ting til rett tid. Diskurs er altså mer enn bare et budskap. Det er også ladet med et bestemt verdisystem, tilhørende en bestemt gruppe.

Gee beskriver diskurs som et «identity kit»:

We can think of discourses as identity kits. It's almost as if you get a tool kit full of specific devices (i.e. Ways with words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies) in terms of which you can enact specific activities associated with that identity (Gee, 2001, s. 720).

Inngangen til å kunne praktisere en diskurs er altså «gjenkjennelse». Både ved at man selv gjenkjenner «verktøyene» som tilhører diskursen, men også at man tar en rolle andre vil

kunne gjenkjenne (Gee, 2005). Gee hevder at om en skal lykkes i skolen, må man mestre de akademiske måtene man bruker språket på. Dette er knyttet til at skolens ulike fag har hver sine diskurser. Altså tekstkulturer, verdier og praksiser – en egen sosial kode – for å forstå faget.

2.2.1 PRIMÆRDISKURS OG SEKUNDÆRDISKURS

Når barn begynner på skolen, har de forskjellige erfaringer. De har ulik språkforståelse, erfaringer med tekster, vaner og følelser (Kleve & Penne, 2012, s. 3). Denne sammensatte forforståelsen blir omtalt som elevenes primærdiskurs:

While there is an endless array of discourses in the world, nearly all human beings, except under extraordinary conditions, acquire an initial discourse within whatever constitutes their primary socializing unit early in life. Early in life, we all learn a culturally distinctive way of being an «everyday person» – that is, a non-specialized, non-professional person. We call this our «primary discourse» (Gee, 2003, s. 158).

Andre diskurser, som man tilegner seg senere i livet (altså ikke primærdiskursen), kalles sekundærdiskurs (ibid. s. 174). Barn sosialiseres inn i ulike språklige mønstre eller tenkemåter – diskurser, og når de da begynner på skolen vil det variere hvor tett deres primære diskurs ligger opp mot skolens ulike diskurser og tenkemåter. Prosessen der sekundærdiskursive aspekter blir inkorporert i primærdiskursen, kaller Gee «early borrowing»:

Early borrowing functions not primarily to give children certain skills, but, rather, to give them certain values, attitudes, motivations, ways of interacting, and perspectives, all of which are more important than mere skills for successful later entry into specific secondary Discourses «for real». Skills follow from such matter (Gee, 2003, s. 158).

Barn som begynner på skolen med sekundærdiskurser som del av sin primærdiskurs, vil lettere kunne gjenkjenne og ta del i skolens verdier. Gee (2003) ser altså en tydelig kobling mellom sekundære diskurser og literacy-kompetanse. Han forklarer det som at literacy-kompetanse er å mestre sekundærdiskursenes kunst (s. 175). En av skolens viktigste oppgaver vil dermed være å utvikle elevenes språk, slik at de får tilgang til skolens sekundærdiskurser (Blikstad-Balas, 2016b, s. 81).

2.2.2 DISKURS I SKOLEN

Penne og Hertzberg (2015) trekker frem et poeng knyttet til diskurs i skolesammenheng. De beskriver primærdiskurs som noe som tidligere har vært forbeholdt hjemlige situasjoner, men at primærdiskursen i dag favner om et bredere bruksområde (s. 56). De hevder at dagens elever forholder seg i sin primærdiskurs også i skolesammenheng, og at skolen har tilpasset

seg dette hverdagsspråket. De mener at dagens elever i for liten grad blir trigget til sekundærdiskurs i skolen, og understreker at til tross for at man kan komme lenger med primærdiskurser i dag enn før, vil man fremdeles ikke komme «langt nok». Dette vil kreve andre tenkemåter, som går utover det man finner i den hverdagslige primærdiskursen.

I denne oppgaven blir skillet mellom primær- og sekundærdiskursiv tilnærming til tekst viktig. Man skulle kunne tenke seg at fritidslesing knytter seg til det primærdiskursive, der søken etter identifikasjon, innlevelse og spenning preger tilnærmingen til de narrative tekstene, mens skoletekstene blir lest med analytisk avstand i tråd med tradisjoner for tekstlesing i norskfaget. Men som vi skal se i analysekapittelet, er det ikke så enkelt.

2.2.3 TILEGNING OG LÆRING

Gee (2003) trekker fram forskjellen mellom tilegning og læring som det sentrale skillet når det gjelder hvordan diskurs læres. Undervisning som fører til tilegning av nye diskurser skjer i en lærling-liknende situasjon, hvor «læreren» viser «elevene» hvordan noe gjøres, gir støtte og veiledning, og oppgaver som utfordrer deres ferdigheter (s. 145). Gee kaller dette modellering. Tilegning skjer i sosiale praksiser, på samme måte som tilegning av vårt første verbalspråk, primærdiskursen. Dette skjer innenfor en bestemt, relevant diskurs. Undervisning som fører til læring, innebærer å bruke forklaring og analyse for å dele opp materiale i analytiske biter, og sammenligne ulike diskurser og deres praksiser. Denne tilnærmingen fører til utvikling av metakunnskap, som kan forstås som en form for makt og frigjøring. Gee hevder at undervisning, kun for tilegnelse vil føre til vellykkede, men «koloniserte» elever, og at det derfor er viktig å undervise for både tilegning og læring. Men læring av diskurs kan først skje når elevene har en følelse, eller bevissthet, om at språk brukes forskjellig. Før dette hjelper det lite å drive aktiv læring av diskurs. Gee går så langt som å si at det er bortkastet tid.

Som nevnt, kommer elever til skolen med ulik primærdiskurs. Forskning viser at middelklassebarn i større grad enn andre behersker ulike sekundære diskurser i tillegg, noe som blant annet skyldes stadig eksponering for bøker og tekstreferanser i hverdagslige samtaler (Cochran-Smith, 1984; Heath, 1988, 1996; Penne, 2006). Penne (2006, s. 346) hevder med dette at et av skolens viktigste mål er å lære elevene å håndtere sekundære diskurser – som er etablerte, og som også er basert på sekundære diskurser middelklasse barna kjenner fra hjemmet. Dette betyr at det middelklassebarna allerede har tilegnet seg før

de begynner på skolen, må de andre barna aktivt lære, og Penne understreker at undervisning der fokuset ligger på elevaktive handlinger og ikke aktiv metaspråklig bevisstgjøring, vil forsterke forskjellene som allerede fins (Gee, 2003; Penne, 2006).

2.2.4 DISTINKSJONER

Pierre Bourdieus *Distinksjonen* (1979) består av analyser av klasse-, kultur- og smaksforskjeller, fra undersøkelser gjort på 1960- og 70-tallet, i Frankrike, og kan knyttes til diskurs. I *Distinksjonen* legger Bourdieu fokus på kulturelt maktforhold i samfunnet, hva som skaper forskjeller i smak, og maktforholdene som ligger bak ulike former for smak, som blir regnet som mer legitime eller mer anerkjent enn andre (Jonvik, 2017). Som Merete Jonvik skriver, betraktet Bourdieu økonomisk, kulturell og sosial kapital som de tre grunnleggende dimensjonene som skaper forskjeller i det franske samfunnet. Konseptet om kulturell kapital ble opprinnelig utviklet for å forklare hvorfor barn av utdannede foreldre ofte gjør det bedre på skolen. Bourdieu definerte ikke begrepet «kulturell kapital», men det forstås som en henvisning til faktorer som utdanning (både lengde og type), mestring av anerkjente kulturelle koder og praksiser, og dannelsen generelt. Det hevdes i *Distinksjonen* at de som mestrer kapitalen vil kunne dra nytte av det (2017, s. 211). Dette i form av fordeler i skoleverket og arbeidssammenheng, sosial selvtillit og omverdenens symbolske vurdering av ens ressurser.

I denne oppgaven knyttes ikke distinksjoner direkte til sosial klasse. Isteden brukes begrepet til å undersøke hvordan tekstene elevene snakker om gis mening og betydning utover narrative handlingsforløp. Hvilke distinksjoner elevene bruker for å snakke om tekst, blir altså en måte å undersøke tekstholdningen, teksttilnærmingen og lesemåten av tekstene som de snakker om.

2.3 SYNTAGMATISK OG PARADIGMATISK TENKEMÅTE

Jerome Bruner (1986) fokuserer på leserens rolle i å skape mening, og hvordan mentale prosesser påvirker meningen som skapes når man leser en tekst. Han skiller mellom to ulike måter å skape mening på: syntagmatisk og paradigmatisk tenkning. Han beskriver de to tenkemåtene slik:

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinct ways of ordering experience, of constructing reality. The two (thought complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought. Each of the ways knowing, moreover, are operating principles of its own

and its own criteria of well – formedness. They differ radically in their procedures for verification. A good story and a well-formed argument are different natural kinds. Both can be used as means for convincing each other. Yet what they convince of is fundamentally different: arguments convince one of their truth, stories of their lifelikeness. The one verifies by eventual appeal to procedures for establishing formal and empirical proof. The other establishes not truth but verisimilitude. (Bruner, 1986, s. 11).

Bruner (1986) fremhever at de to tenkemåtene eksisterer parallelt, og at det handler om kognitive aspekter ved hvordan vi organiserer og konstruerer verden rundt oss. Mens den paradigmatisk tenkemåten er knyttet til det vitenskapelige, søker den syntagmatiske tenkemåten det nære og subjektive. Når vi leser en fortelling, bruker vi syntagmatiske tenkning for å vurdere om handlingen ligner på vår egen verden, våre egne erfaringer og oppfatninger. Syntagmatiske tenkemåte kjennetegnes som lineær tenking og begrep om tid, i tillegg til å være subjektiv og sentral i forbindelse med utvikling av empati. (Penne, 2010, s. 130).

Den paradigmatisk tenkemåten kjennetegnes ved at den overgår tid, og heller forholder seg abstrakt og vitenskapelig. Den fordrer metakognisjon, og etterstreber objektivitet. Sett i lys av Gee (2003), kan denne tenkemåten forbindes med sekundærdiskurser. Den syntagmatiske tenkemåten ligger tett opp mot hverdagspråket og primærdiskursen, mens bevissthet om sekundærdiskursene fører til refleksjon på et paradigmatisk nivå. Litteraturundervisningen krever at elevene ledes over i sekundærdiskursen for å utvikle den paradigmatisk tenkemåten i møte med fiksjonstekster (Penne, 2010, s. 131). Det vil si at elevene må få innsikt i de større sammenhengene og temaene som ligger i teksten, og ikke bare fokusere på det nære og subjektive.

I møtet med litterære tekster, trenger elevene begge tenkemåtene, ifølge Penne (2010). Hun vektlegger at elevene må utfordre og videreutvikle dem (Penne, 2010, s. 131). Gjennom den syntagmatiske tenkemåten retter leseren oppmerksomhet mot sine egne opplevelser av teksten. Når man skal tolke teksten, må leseren bevege seg inn i den paradigmatisk tenkemåten. Samtidig kan ikke tolkning i norskfaget bli helt lik den paradigmatisk tenkemåten fordi man gjennom teksttolkning ikke kan komme frem til generelle forklaringer. Læringen i norskfaget handler om å gjøre den syntagmatiske tenkemåten mer paradigmatisk, systematisk og prinsipiell. Dette kan elevene oppnå gjennom samtaler rundt litterære tekster fordi elevene må gå inn i tekstene og finne årsaksforklaringer innad i tekstens forestillingsverden (Penne, 2010).

To tenkemåter kan knyttes til norskfaget og tekstlesing på flere måter. For det første handler det om tekstene i seg selv. Norskfaget er et syntagmatisk fag som bygger på narrative tekster, enten det er de historiske delene av faget eller de skjønnlitterære elene. For det andre handler det om tenkemåten som eleven skal lære gjennom norskfaget. Selv om faget er grunnleggende syntagmatisk, er målet å gjøre den syntagmatiske tenkemåten mer paradigmatisk. Det er først og fremst på skolen elevene utvikler dette språket (Penne, 2001).

2.4 LITTERATURGJENNOMGANG

En viktig tematikk som tas opp i denne oppgaven, er sammenhengen mellom tekstpraksiser i og utenfor skolen. Tidligere forskning innenfor rammene av New Literacy Studies har vist sammenhenger mellom tekstpraksiser i skolen og hjemme, særlig når det kommer til trykte tekster. Dette delkapittelet presenterer empiriske undersøkelser som er relevante for oppgavens problemstilling ved å gi en oversikt over hvordan elevene navigerer i en ny mediehverdag som lesere.

Først og fremst ser jeg det hensiktsmessig å trekke frem artikkelen «Forskning på barn og ungdoms tekstar og tekstpraksisar på fritida, med eit nordisk fokus» (Juuhl & Michelsen, 2020). Artikkelen er en systematisk review av 93 forskningsartikler, valgt ut gjennom systematisk utvelgelse fra 877 søketreff i ulike databaser. Artikkelens hensikt er å gi en oversikt over nordisk forskning på elevers tekster og tekstpraksiser de siste 20 årene (fra 2000 til 2019), da den forrige slike oversikten kun rekker til og med 2006. Forskerne ønsket å finne ut hva som kjennetegner forskningen teoretisk, metodisk, og empirisk. Samlet sett gir forskningen et bilde på hva barn og unge bruker lesing og skriving til på fritiden, hvordan de skaffer seg teksterfaringer, hvilke områder de frivillige tekstpraksisene er knyttet til og hvem barn og unge kommuniserer med (s. 1).

En felles forståelse som går igjen i forskningen er at kunnskaper barn og unge har med seg fra hjemmemiljø og fritid bør oppleves som gyldige på skolen, men at de også må utfordres (Juuhl & Michelsen, 2020, s. 19). Mye av forskningen er forankret i New literacy studies, og Juuhl og Michelsen presiserer at begrepet «tekstpraksiser» (oversatt fra engelske «literacy practice») innebærer mer en bare papirbasert tekst, men også dataspill, fotballkort etc., fordi

det er en del av de frivillige tekstpraksisene til barn og unge (s. 6). Likevel ser det ikke ut til at forskningen som er inkludert i utvalget favner om filmatisk literacy.

Denne artikkelen er relevant for min oppgave fordi den gir en grovskisse av forskningsfeltet og metoder som er brukt i forskningen. I tillegg viser den hull i forskningen, blant annet knyttet til den tekstformen min oppgave dreier seg om, nemlig filmatisk litteratur. Fordi oppgaven min ikke bare dreier seg om «barn og unge», men «elever», er det også relevant at artikkelen påpeker at skolen er en arena der man kan hente informasjon om elevers frivillige tekstpraksiser (Juuhl & Michelsen, 2020, s. 7).

I Maja Michelsens (2016) avhandling *teksthendelser i barns hverdag*, undersøkes fritidstekstpraksisene til åtte barn i alderen ni til tolv år, med hovedfokus på internett og nettbaserte tekster. Dataene i undersøkelsen er hentet gjennom observasjon av tekstpraksiser hjemme hos de åtte barna, og innsamlingen har gått over en periode på fem måneder (februar-juni, 2012) (s. 100). Først og fremst er det dataspill som er de fritidstekstene som de fleste barna viser frem. Hvert spill inneholder flere ulike tekstpraksiser (f.eks. Chatting eller lesing av instruksjoner), og krever også ulike kompetanser fra barna (s. 321). Michelsen hevder at det å være på internett ikke er en isolert aktivitet, men at nett-tekster står i en relasjon til både fritidsaktiviteter, lek eller andre tekster og medier som barn er omgitt av i det daglige (s. 22).

Et interessant argument i Michelsens (2016, s. 328) avhandling er måten hun velger å snakke om barns tekstpraksiser på. Hun argumenterer for at man i stedet for å snakke om en type barnlig tekstpraksis, heller skal snakke om flere ulike tekstpraksiser i barnekulturen. «Barn» blir ikke redusert til et statisk, entydig begrep, for Michelsen åpner for at det innad i barnekulturen finnes ulike «trender» eller bevegelser». Hun trekker spesielt frem informanten Nathalie, som ikke er spesielt interessert i spill (s. 326). Her understreker Michelsen viktigheten av å ikke glemme barn som Nathalie, som er i undertall i denne studien. Dette belyser Michelsen ved å inkludere andre tekstpraksiser enn kun tekstpraksiser knyttet til internett.

Michelsen (2016, s. 327) trekker inn skoleperspektivet, og mener det trengs mer forskning på måter yngre barn nyttiggjør seg av den literacyen de tilegner seg hjemme i møte med skolens tekstpraksiser. Hun viser til at Juuhl (2013) allerede har belyst temaet i forbindelse med ungdom i sin egen avhandling *i det mykje skrivne*, men jeg vil likevel argumentere for at det

er mangler i forskningen, da literacybegrepet – sett i lys av New Literacy Studies – favner om mer enn bare lesing og skriving av papirbasert eller digitale tekster, men også filmatisk litteratur.

Gaustad og Gran (2022) skriver i kapittelet «den digitale filmformidlingens mangfold» om mangfoldet i den digitaliserte film- og kinobransjen. Kapittelet er det tolvte i boken *mangfold i spill* som er publisert under åpen tilgang på idunn.no. Kapittelet består av analyser av data fra film & kinos databaser og befolkningsundersøkelser (s. 247), og gir oversikt over både gevinster og utfordringer ved digitaliseringen, innenfor ulike mangfoldskategorier.

I kapittelet kommer det frem at digitalisering av filmbransjen blant annet har ført til nye bransjekulturer med økt konkurranse i forbindelse med distribusjon (Gaustad & Gran, 2022, s. 247). Strømmetjenester trekkes frem som eksempel, og de hevder dette både kan komme filmskapere og publikum til gode. På grunn av strømmetjenestene har det blitt gjort en vridning av forbruk fra film til serier, og Gaustad og Gran mener det har oppstått et mangfold av nye bruksmåter i kjølvannet av digitaliseringen – som blant annet multitasking, social watching og binging, selv om det ikke er undersøkt hvilke effekter disse bruksmåtene har for kvaliteten på filmopplevelsen (s. 243).

Som Gaustad og Gran (2022, s. 248) skriver, vil internett som infrastruktur for nye distribusjonskanaler påvirke både distribusjonsmåtene og innholdet som er tilgjengelig i dem. I lys av temaet for min masteroppgave vil en påstand være at distribusjonsmåtene og innholdet igjen vil påvirke publikums bruksmåter og tekstpraksiser. Strømmetjenester for film og serier blir sammenliknet med hvordan album og enkeltlåter taper mot online-spillelister, papirboken og e-boken taper mot lydbok, og at spillefilm taper mot serier (s. 248). Dette belyser problemstillingen i min oppgave, fordi det peker på at det har skjedd en forflytning i interessefeltet hos forbrukere av innhold. Det er derfor interessant å undersøke tekstpraksisene (her omtalt som bruksmåter) som oppstår etter/ i en slik endring.

I artikkelen “Connected reading: a framework for understanding how adolescents encounter, evaluate, and engage with texts in the digital age” (Turner et al., 2020), blir det undersøkt hva, hvorfor og hvordan ungdom leser digitale tekster. Artikkelen bygger på empirisk data samlet inn gjennom leseundersøkelser og intervjuer av 804 ungdommer i alderen 13-18 år fra California, Michigan, New jersey og New York (s. 297). Forskerne peker på at digitale tekster

har andre tekstlige egenskaper som ikke finnes på papir, og at lesevaner preget av digital teknologi krever nye måter å undervise om lesestrategier på (s. 305).

Forskerne presenterer en ny teori – en modell for «connected reading», som tar for seg de ulike teksttypene (trykte og digitale) (Turner et al., 2020, s. 297). Modellen er delt i tre deler, der man ser på hvordan lesere møter, engasjerer seg med og evaluerer tekster, og modellen antyder at man etter å ha møtt en tekst, går inn i en rekursiv syklus av engasjement og evaluering. Forskerne mener modellen er rekursiv fordi praksisene for evaluering av tekst er knyttet til praksisene for engasjement, og det krever derfor at leserne tar valg: å evaluere, engasjere seg og fortsette å evaluere når de tar avgjørelser, lese dypere og dele lesingen sin med andre (s. 304). Forfatterne skriver at ungdom må lære å navigere i trykte tekster, og å konsumere digitale tekster på en kritisk måte (s. 306).

I artikkelen “multiliteracies”: New Literacies, New learning” (2009), frisker Cope og Kalantzis opp forskningen fra 1996 gjort av New London Group (som de selv var en del av) på New Literacy Studies og utviklingen av begrepet «multiliteracies» (Cazden et al.). Bakgrunnen for dette er at det siden 1996 har skjedd en betydelig teknologisk utvikling. De ønsker derfor å se på hva som er en passende literacy-pedagogikk i vår tid (Cope & Kalantzis, 2009, s. 165). Forfatterne peker på det «gamle» literacy-begrepet som ikke tilstrekkelig for dagens mangfoldige og digitale samfunn, og at pedagogikken i den forbindelse må tilpasses samfunnsendringene.

Som det blir understreket i artikkelen blir den «gamle» literacy utfordret ved at det nå har kommet nye, meningsbærende modaliteter – som før enten var utenfor normen eller som ikke var teknisk mulig (Cope & Kalantzis, 2009, s. 178). De ramser opp skriftlig, muntlig, visuell, lyd, taktil, bevegelse og romlig representasjon som meningsbærende modaliteter (s.178-179). Her gjør forfatterne det tydelig at representasjonsformene kan uttrykke mye av det samme, men at de også har unike egenskaper. Betydning uttrykt i en modus kan ikke direkte og fullstendig oversettes til en annen (s. 180). Det samme kan skildres i forskjellige moduser, men betydningen er aldri helt den samme. En pedagogikk tilpasset multiliteracies inviterer til at et bredere spekter av kunnskapsprosesser brukes, og at læring vil kunne oppstå ved å veksle mellom de ulike kunnskapsprosessene på en eksplisitt måte (Cope & Kalantzis, 2009, s. 187).

I lys av dette vil det også være rimelig å trekke inn Sylvi Pennes (2007) artikkel «Min mening og min verden – om kulturer, klasser og norskfaget på ungdomstrinnet». Artikkelen er en gjennomgang av forskning gjort i forbindelse med Pennes doktoravhandling (2006), som har fokus på norskfagets funksjon, språk, tekster og identitet i et flerkulturelt samfunn, der hun gjennomfører intervjuer og observasjon i klasser på det hun kaller for «byskolen» og «drabantbyskolen» (s. 1). Penne har kommet fram til at de tydeligste kulturelle ulikhetene blant elevene var basert på sosiokulturelle ulikheter mellom to bydeler i Oslo, og det er disse hun belyser i artikkelen.

I Pennes (2006, 2007) forskning har tekstenes verdi for elevene stor betydning. På drabantbyskolen er tekstene, og i grunn det meste skolen har å tilby enten «kjedelig» eller «ikke-kjedelig», mens tekstene ses på som enten «verdifulle» eller «ikke-verdifulle» på byskolen (Penne, 2007, s. 11). Som Penne skriver, er språket vi mener noe gjennom ladet med verdier som påvirker både det vi lærer og leser, men også det vi er *motivert for* å lære og lese (s. 1). Dette kaller hun «den gode viljen», og understreker at elevene på byskolen er mer litteraturvante, og har tilegnet seg fiksjonsforståelse som gir elevene tilgang på et metaspråk om tekstene. De leser med kontekstbevissthet, noe hun hevder mangler hos lite litteraturvante elever – som det er flertall av på drabantbyskolen.

2.4.1 OPPSUMMERING LITTERATURGJENNOMGANG

Litteraturen i denne gjennomgangen danner et bakteppe for hvordan jeg går videre med undersøkelsen av problemstillingen. Juuhl og Michelsens (2020) artikkel gir en oversikt over forskning på feltet, og hvor det er mangler. Denne oppgaven har som hovedoppgave å undersøke elevers meningsskaping i møte med filmatisk litteratur, som er en del av det utvidede tekstbegrepet (Cope & Kalantzis, 2009). Som Turner et al. skriver (2020), så har digitale tekster andre tekstlige egenskaper enn de som er papirbaserte, og at det krever nye måter å undervise om lesestrategier på (s.305). Fordi det har skjedd en forflytning i interessefeltet hos forbrukere av innhold, er dette derfor interessant, fordi fritidstekstpraksisene vil få innflytelse fra andre medier enn kun papirbasert tekst (Gaustad & Gran, 2022).

Som Michelsen (2016) skriver, så er det et behov for mer forskning på måter barn nyttiggjør seg av den literacyen de tilegner seg hjemme i møte med skolens tekstpraksiser. I tillegg er

Pennes (2007) fokus på det sosiokulturelle aspektet ved elevers lesevaner sentralt for oppgaven, da analysen har fokus på det diskursive aspektet ved elevenes gjenfortellinger.

3 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine valg og vurderinger gjort for å analysere de empiriske intervjudataene og for å kunne besvare problemstillingen. Jeg vil begrunne metodiske valg, redegjøre for innsamlingen og analysen av dataene, og til slutt si noe om kvaliteten på forskningen.

3.1 METODISK TILNÆRMING

Problemstillingen for oppgaven er «Hva kjennetegner ungdommers meningsskaping i møte med narrative fiksjonstekster i strømmetjenestens tid?». Fordi jeg ønsker å undersøke hvordan nye publiseringsmåter og lesing av filmatiske fiksjoner kan påvirke elevers literacy-praksis, vil det være naturlig å bruke en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ forskningsmetode er godt egnet til å undersøke problemstillinger som baserer seg på nyanserte data, og tematisk dybde (Jacobsen, 2022). Som Christoffersen og Johannesen (2012, s. 18) skriver, så retter kvalitativ forskning seg mot å beskrive kjennetegn ved fenomenet som studeres. I denne oppgaven ønsker jeg å studere elevers tekstpraksiser i forbindelse med filmatiske narrative fiksjonstekster, som ikke krever statistikk ved bruk av kvantitativ forskningsmetode.

3.2 UTVALG AV INFORMANTER OG PROSESSEN FREM TIL INTERVJU

Forskningsprosjektet ble først meldt inn til og godkjent av SIKT (tidligere NSD) (Se vedlegg 1). Materialet består av intervjuer med seks elever på 9. trinn, fra en skole på Østlandet. Skolen ligger i et område preget av gjennomsnittlig lavt utdanningsnivå, og hvor mange av innbyggerne ligger rundt fattigdomsgrensen. En stor andel av innbyggerne er av fremmedkulturell bakgrunn, og det er store variasjoner i hvor ressurssterke elevenes foreldre er. I hver klasse vil det derfor være flere elever som ikke vil kunne få oppfølging hjemmefra både på grunn av foreldrenes språkkunnskaper, og liten eller ingen utdanning.

Jeg tok kontakt med rektor ved skolen, som henviste meg til ulike lærere jeg kunne spørre om hjelp til å rekruttere elever til intervjuet. Det endte med at jeg fikk kontakt med en norsklærer på 9. trinn. Jeg besøkte klassen der jeg gjorde utvalget, for å informere om prosjektet og dele ut informasjonsskriv om prosjektet (Vedlegg 2), i tillegg til et samtykkeskjema for foresatte å signere (Vedlegg 3). Dette skrevet presiserte elevene og foreldrenes rett til å trekke barnet fra prosjektet, og informasjon om at dataene skal behandles og oppbevares konfidensielt. Samtykkeskjemaene fikk klassens norsklærer i oppgave å samle inn, og hun skulle også

hjelpe meg med å gjøre et utvalg på seks elever, basert på gruppen som leverte signert samtykkeskjema. Mitt ønske for utvalget var å ha et der informantene var ulike, i form av leseferdigheter. Norsklæreren for klassen fikk derfor i oppgave å ta en vurdering av elevene som leverte samtykkeskjema, og komme med en anbefaling til hvem jeg kunne bruke som informanter.

Lærerens vurdering av elevene som lesere baserte seg på hennes erfaring fra klassen, men også på de to lesetestene Nasjonale prøver i lesing og Carlsten lesetest. Da jeg søkte SIKT om tillatelse for datainnsamling, lå det ikke inne en søknad om tillatelse til å bruke resultater fra disse leseprøvene. Informantene blir derfor omtalt som med høy, middels, og lav lesekompetanse sammenlignet med lærenes forventning for slik kompetanse på det aktuelle trinnet. Alle intervjuene ble avtalt muntlig, og gjennomført i elevenes skoletid – etter avtale med elevenes lærere.

Utvalget er gjort innenfor én skoleklasse, av praktiske årsaker, da læreren kunne hjelpe meg med å få kontakt med elever og foresatte uten for mange mellomledd. Grunnen til at jeg valgte å intervju seks elever var for å ha et datamateriale som kunne håndteres innenfor tidsrammen for masterprosjektet. På grunn av oppgavens rammer ble jeg nødt til å gjøre et utvalg i materialet, og det er derfor kun tre av informantene som blir fremstilt i analysen. Utvalget som ble gjort baserer seg på lærerens vurdering av informantenes lesenivå, samt hva innholdet i intervjuene kan bidra til for oppgaven. Målet var å skape et bilde av ulike lesere, så jeg har derfor valgt en informant fra hver av omtalekategoriene høy, middels, og lav lesekompetanse.

3.3 LYDOPPTAK OG KVALITATIV INTERVJUUNDERSØKELSE

Dataene er innhentet ved lydopptak av et semi-strukturert dybdeintervju. Denne måten å gjennomføre innsamlingen av data på ble valgt fordi det gir meg som intervjuer muligheten til å rette fokuset mot det som blir sagt – for så å kunne bruke kapasiteten min på å utforme oppfølgingsspørsmål, heller enn å fokusere på å ta notater til det som blir sagt. I forkant av datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide (Vedlegg 4) – en guide som danner utgangspunktet for samtalene jeg skulle ha med informantene, som skulle bidra til å sette en ramme for det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2018), altså en kartlegging av

elevenes bruk av narrative fritidstekster, og gjenfortellinger av to tekster de hadde lest på skolen.

Intervjuet ble pilotert ved hjelp av et familiemedlem i samme aldersgruppe som informantene, der jeg fikk innblikk i hvordan spørsmålene og samtalen må tilpasses til målgruppen for å forsikre at jeg får svar på det jeg faktisk lurer på. Ved utformingen av intervjuguiden tok jeg inspirasjon fra tidligere doktor- og masteravhandlinger, veileders innspill, gjennomføringen av prøveintervju samt innspill fra en tidligere masterstudent fra et annet fagfelt. Dette gjaldt hvilke spørsmål jeg skulle bruke i tillegg til hvilken rekkefølge som ville være mest hensiktsmessig. Intervjuet var ment til å kartlegge elevers bruk av filmatiske fortellinger på fritiden, og samtidig få dem til å snakke om både filmer og bøker fra både skole- og fritidssammenheng.

3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Intervjuet var estimert til å vare et sted mellom 30 og 45 minutter, men det var ikke satt noen tidsbegrensning. Dette var fordi en del av intervjuet innebar at informantene skulle gjenfortelle handlingen i en film eller serie, noe som er vanskelig å skulle beregne tid til. Intervjuene endte opp med å vare mellom 38 og 48 minutter, og ble gjennomført på skolen i skoletiden. Informantene ble tatt ut av undervisning, og vi satt på grupperom ved siden av klasserommet.

For å kunne få svar på det jeg lurte på krevde det at elevene hadde en forkunnskap om hva begrepene «skjønnlitteratur» og «litterære virkemidler» betyr. Begrepene skal i utgangspunktet være noe elever på 9. trinn kjenner til, men det ble gjort en liten oppfrisking for å forsikre at elevene var innforstått med at intervjuet dreide seg om skjønnlitterære bøker og serier.

3.5 ANALYSEPROSESS

Kvalitative analysemetoder brukes først og fremst for å sortere datamaterialet man har samlet inn for å kunne gjøre en systematisk og ryddig analyse. Dette gir leseren av forskningsarbeidet et overblikk over funnene uten å måtte gå igjennom alt av innsamlet data (Tjora, 2021, s. 16). En slik analysemetode vil også skape en struktur for det videre arbeidet (Postholm et al., 2018, s. 139). Fordi formålet med denne avhandlingen er å undersøke

ungdomsskoleelevers tekstpraksiser i et diskursivt perspektiv, ble det gjennomført en fenomenologisk undersøkelse gjennom kvalitative intervjuer. Postholm og Jacobsen (2018) presenterer en fenomenologisk analysemetode delt inn i tre steg:

1. lese for å oppfatte helheten,
2. utvikle meningsenheter,
3. transformere informantenes uttalelser til fenomenologiske uttrykk.

Første steg i analysen var transkribering. Som Kvale og Brinkmann (2015, s.205) skriver, så betyr transkripsjon « å transformere, skifte fra en form til en annen». Transkripsjon av lydopptakene ble gjort kort tid etter at alle intervjuene var gjennomført. For å bevare informantenes anonymitet fikk informantene pseudonymer umiddelbart. Intervjuene ble, så godt det lot seg gjøre, transkribert ordrett. Dette ble gjort for å få frem forskjellene mellom de ulike informantene. Dette førte også til at det kun er tre tegn som trenger oppklaring: Tegnet «...» indikerer en kort pause, «T:» indikerer at intervjueren prater, og «Elev:» at en av informantene prater.

Etter transkriberingen fulgte gjennomganger av intervjuene. Disse ble lest igjennom i sin helhet flere ganger. Ved å lese igjennom alle transkripsjonene i sin helhet vil man kunne danne seg et bilde av hvert enkelt intervju, og på den måten kunne ha en holistisk tilnærming til materialet. Meningsenhetene er etablert i form av portretter av de forskjellige informantene, samt gjennomganger av deres gjenfortellinger av boka *Barsakh* (Stranger, 2009) og filmen *War horse* (Spielberg, 2011), som ble lest og sett i skolesammenheng.

Portrettene har som formål å vise fram informantene som elever, og samtidig som «brukere» av narrative tekster. Dette er gjort ved å undersøke hva de sier om deres forhold til skole og lesing, om de deltar i noen tekstlige fellesskap, og studere gjenfortellingene av narrative fiksjonstekster. Deretter blir innholdet i analysen overført til teorier og begreper innenfor fagfeltet – som skal brukes til å sette ord på, og beskrive funnene, ikke tolke. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at det siste steget i analysemetoden er hovedelementet.

Jeg var spesielt interessert i hvordan elevene snakket om tekstene de hadde lest i fritiden. Distinksjonene som blir brukt om tekstene blir brukt i analysen for å undersøke hvilke verdier som tillegges tekstene, men også hvilke ord som brukes for å skille disse tekstene fra andre tekster og hvilket meningspotensiale tekstene vil ha. Analysene av gjenfortellingene bygger

på vanlige hermeneutiske prinsipper, der gjenfortellingene leses som egne, autonome tekster som kan tolkes som en dramaturgisk konstruksjon som formidler en egen mening, intensjon eller budskap, og som benytter seg av spesielle virkemidler for å få fram gjenfortellingens mening (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237).

3.6 RELIABILITET OG VALIDITET

Når man skal undersøke prosjektets reliabilitet er det flere aspekter å se på. For det første hvorvidt intervjueren forholder seg objektivt til materialet (Tjora, 2021, s. 235). Forskerens holdninger kan ha innvirkning på objektiviteten. Ved at utvalget er basert på en lærers vurdering av elevers leseferdigheter, og jeg som forsker fikk innsikt i hvem som plasserer seg hvor i mestringsskalaen, vil det kunne ha innvirkning på hvilke ferdigheter som tilegnes de ulike informantene.

For det andre, pålitelighet knyttet til om funnene ville blitt det samme dersom en annen forsker hadde gjort den samme jobben (Tjora, 2021, s. 238). Her kan man blant annet trekke frem spørsmålene i intervjuguiden, samt oppfølgingsspørsmålene. Spørsmålene til intervjuguiden ble utformet slik at de skulle rette elevene mot teksters påvirkningskraft, og deres fritidstekstpraksiser i en skolesammenheng. Intervjuguiden for prosjektet er vedlagt (Vedlegg 4). Spørsmålene til intervjuguiden var allerede inspirert av tidligere forskning (Skarstein, 2013), men er noe alterert, for å passe til vinklingen jeg har valgt for dette prosjektet.

Underveis i intervjuet ble det også stilt oppfølgingsspørsmål. Disse varierte fra informant til informant, og var basert på det de svarte. Hensikten med disse var å få informantene til å greie ut om det de snakket om, for å forsikre at det de sa ble oppfattet riktig. En annen forsker ville kunne generere et noenlunde likt materiale fra informantene, men basert på forskerens forforståelse og tolkning av informantenes svar, ville oppfølgingsspørsmålene kunne variere, og dermed føre intervjusamtalen i en annen retning.

For det tredje, hva som er informasjon som materialet gir i seg selv, og hva som er forskerens analyse. Om forskeren har mulighet til å gjengi direkte sitater, vil dette bidra til å styrke påliteligheten (Tjora, 2021, s. 237). I både elevportrettene og gjenfortellingene av tekst, vil direkte sitater være presentert. Ved at det er rik fremstilling av sitater fra intervjuene, vil

funnene være tilgjengelige for kritisk vurdering av leseren. Sitatene er riktignok valgt ut med hensikt å slutte opp om min tolkning av materialet, og teorigrunnlaget og fremstillingen vil dermed kunne prege leserens oppfatning av eksemplene som blir presentert.

4 ANALYSE

Analysekapittelet er delt i to deler, der det først blir presentert kvalitative portretter av informantene, for så en del med gjenfortellinger av ulike skoletekster. Formålet med denne todelte analysen er å skape et bilde av de ulike informantene som skoleelever og lesere. Informantene består av tre elever, som av deres norsklærer har vært med på å velge ut. Utvelgelsen baserer seg på hennes vurdering av elevene som lesere – ved erfaring fra klasserommet og via to lesetester – og hvordan de plasserer seg ut ifra det forventede nivået for trinnet. Hensikten med analysen er å se hvordan elevene orienterer seg tekstlig i møte med narrative tekster, både på skolen og på fritiden. Portrettene og analysene av gjenfortellingene vil kunne si noe om hva forskjellene mellom disse elevene består i.

4.1 PORTRETTER AV INFORMANTENE

Portrettene har som formål å vise fram informantene som elever, og samtidig som «brukere» av narrative tekster. Dette vil si noe om elevenes tekstlige bevissthet, som kan knyttes til deres literacy-kompetanse. Både skole- og fritidslesing kan for eksempel inngå i en strategisk framtidsplan i tillegg til å inngå som identitetsmarkører. Med portrettene er det derfor ønsket å knytte det elevene forteller om tekster til literacy. Portrettene inneholder sitater fra intervjuene, og sier noe om informantenes forhold til skole, lesing av skjønnlitterære bøker og lesing av film og serier på fritiden.

4.1.1 RICHARD

Richard ble valgt ut som informant fordi læreren vurderer han som over det forventede nivået når det gjelder lesing. Som vi skal se, virker filmer og serier spesielt viktige i hans tekstlige verden, samtidig som han i liten grad knytter dem til læring eller skole. Richard bruker dog disse tekstene i tekstlige fellesskap, på en måte som samsvarer med slik Gee (2003; 2005; 2015) mener literacy-kompetanse utvikles – altså, en sosial praksis der diskurs trigges. Han knytter spesielle verdier til visse filmatiske tekster. I tillegg skiller han seg ut fra de andre elevene i denne undersøkelsen ved at han leser tekstene som fiksjon, og viser sterk fiksjons- og kontekstbevissthet.

Richard er en aktiv gutt som spiller fotball, driver med musikk, og er glad i å se på filmer og serier. I skolesammenheng er han bevisst på hvilke fag han mestrer og ikke mestrer, og det kommer frem i intervjuene at interesse for fag går parallelt med mestringsgrad:

Elev: Og så er jeg ganske glad i engelsk fordi [...] Jeg har en utvekslingsstudent.

T: Ja!

Elev: Fra Amerika [...] Jeg har ikke vært så god i engelsk, og det har hjulpet veldig mye. Så jeg har gått liksom fra treer til femmer i engelsk i år på grunn av det.

I intervjuet fremgår ikke Richard som en særlig ambisiøs elev. Han forteller ikke om spesielle strategier for å oppnå karakterer eller mestre de ulike fagene. Fremtidsplanene er heller ikke klare, og selv om det er potensielle konflikter mellom jobbønske og skole, framstår dette som uproblematisk:

Elev: Jeg har alltid hatt en liten drøm om å bli journalist, av en eller annen grunn. [...] men så er jeg liksom ikke så glad i norskfaget heller, så det er litt sånn dilemma der. Men jeg har ikke tenkt så mye på det. Jeg er liksom... Jeg er veldig dårlig på å bestemme meg for ting. [...] Jeg kommer nok mest sannsynlig til å bestemme meg dagen før jeg må velge.

Richard omtaler seg selv som en ikke-leser. Med det mener han at han ikke leser skjønnlitterære bøker. Han er lojal mot skolens ytre rammer, og gjør det som forventes av han:

T: Ja. Hva er det den [boka] handler om? Eller, dere har kanskje ikke lest den enda?

Elev: Jeg har lest den, for jeg leser ganske fort [...]

I stedet ser det ut til at filmer er langt viktigere kilder for lesing av narrative fiksjonstekster:

T: Er du glad i å lese bøker?

Elev: Ikke så veldig. Jeg leser ikke, med mindre det er på skolen, så leser jeg veldig lite.

I forbindelse med filmer og serier har Richard et slags realismekrav til handlingen, samtidig som han leser allegorisk, altså at han ser tekstene som symbolske og med dypere betydning, utover det som er åpenbart i handlingen eller karakterene:

T: Så du liker det realistiske aspektet?

Elev: Ja, at det ikke føles liksom for «out there» på en måte.

T: Mhm. Hvordan tenker du på det, sammenliknet med det Star Wars-universet [...]

Elev: Ja, det kan hende det har noe med at Star Wars og George Lucas, som har skrevet filmene, tar liksom opp mange temaer som skjer i den virkelige verden. [...]

Elev: Det er liksom et parlament, og liksom borgerkriger og sånt i galaksen. Så det føles liksom som et land på en måte.

T: Samfunnsstruktur?

Elev: Ja! Det er samme samfunnsstruktur. [...]

Det at han leser allegorisk viser at han har etablert en forståelse for fiktive tekster, og at de skiller seg fra, og skal leses på andre måter enn man gjør med sakprosa. Richard skaper relevans til virkeligheten gjennom å lese de fiktive tekstene som allegorier – altså at betydning blir overført fra den fiktive verden til virkeligheten, og at tekstene på den måten blir meningsfulle.

Filmatiske tekster inngår i Richards tekstlige fellesskap, der de snakkes om og diskuteres. Star Wars-universet er et tema som dukker opp gjentatte ganger i intervjuet, og interessen for dette universet deler han med faren sin. Han har distinksjoner knyttet til forskjellen på hvordan han ser filmer kontra faren. Faren har et kvalitetskrav til dialog og grafikk. I samtale om film gis det rom for utvikling av metaspråk og distinksjoner knyttet til teksten:

T: Hender det at du ser på serier eller filmer sammen med andre?

Elev: Ja! Det gjør det. [...] Faren min er også veldig glad i Star Wars. [...] Den første gangen jeg så filmene, så var det sammen med han. Og da hjalp han meg å forstå mer av konteksten første gangen.

[...]

T: Har han øye for detaljer, sånn som du har?

Elev: Ikke på samme måte, men han ser liksom på mye... Cinematography... Også er han veldig på dialogen. Han klarer ikke se på noe hvis det er en dårlig dialog som er skrevet. Og hvis det er litt sånn merkelig CGI [computer generated imagery], så blir han nesten litt sånn sur [...].

Denne praksisen minner om det Gee kaller tilegning av diskurs (2003). Richards fremstilling av hvordan han ser på film med faren viser at samtalene har en verdi for han. Han forteller at samtalene bidrar til økt forståelse for kontekst, og man kan samtidig se at samtalene bringer med seg verdimeslige distinksjoner for kvalitet.

Richard har en lik form for tekstlig fellesskap med en kamerat. De to guttene samles om filmatiske tekster de allerede har en interesse for, og det ser ut til at deres samtaler innebærer å tolke tegn i tekstene. Richard beskriver altså en sosial praksis knyttet til disse tekstene – noe som forteller hvor viktig samtale om tekst er, og hvordan det medierer et sosiokulturelt læringsperspektiv:

Elev: [...] Og så ser jeg også mye sammen med vennene mine. Jeg har i hvert fall en venn som er veldig glad i det, så hver gang det kommer en ny episode av en serie eller en helt ny serie, så hender at vi setter oss ned og ser den sammen.

[...]

T: Synes du det er givende til opplevelsen av å se?

Elev: Jeg synes det... Jeg synes er lettere å liksom få... Hvis man har noen å snakke med om filmen eller serien etterpå, så kanskje man liksom legger merke til ting som man kanskje ikke la merke til om... Hvis man hadde sett den selv da. For det er ikke alltid at man legger merke til de samme tingene... Ja.

Som vi skal se videre, har Richard mange distinksjoner for å snakke om tekster.

Distinksjonene hjelper han å tydeliggjøre spesifikke sider ved tekster, sjangre og kvalitet.

Dette signaliserer en sterk tekstlig bevissthet. Richard forteller om interessen for narrative spill og med distinksjonen «historiebaserte spill» forklares hvilken narrativ funksjon spilleren får:

T: Ja. Hva slags spill er det du spiller?

Elev: Det er mye liksom historiebaserte spill, så liksom Red Dead Redemption 2, for eksempel. Ja, det er mange liksom hvor det føles ut som det er liksom en lang film hvor du kontrollerer hovedkarakteren da.

[...]

T: Hva er det du liker spesielt med det?

Elev: Det er at man liksom føler at man på en måte er en del av en historie, fordi man liksom kontrollerer hva karakteren gjør. Og liksom, i hvilken rekkefølge, hvert fall spill hvor man kan bestemme hvilken rekkefølge man vil gjøre ting, så kan man liksom spille spillet fem ganger og ha fem forskjellige historier ved å spille gjennom.

Richard er bevisst hvordan han møter tekster, og også hvordan hans tekstpraksiser skiller seg fra kameratens. Han omtaler seg selv som en kritisk og analytisk leser, og at forskjellen mellom han og kompisens tekstpraksiser interesserer han. Han må undersøke hvem sin lesning han er enig med – sin egen eller kameratens:

Elev:[...] Jeg legger også veldig fort merke til ting som er negativt med den [filmen], enn ting som er positivt med den. Mens vennen min er veldig sånn positiv. Har liksom lyst til å... Lyst å gi ting flere sjanser da. Så selv om en film eller en serie kan være veldig dårlig så gir alltid han 7 av 10, mens jeg alltid 4 av 10 første gang vi ser den.

[...]

T: Hvis den vennen din trekker fram noe da som du kanskje ikke har lagt merke til, ser du det på nytt igjen da?

Elev: Det hender jeg ser det, hvis vi liksom har sett episode 4 av noe sammen, og så drar han hjem, og så har han liksom poengtert noe som jeg ikke la merke til, så hender det at jeg liksom setter på episoden igjen for å liksom se om jeg legger merke til det samme.

T: [...] Liker [du] denne måten å se på det på?

Elev: Mhm.

[...]

T: Tror du de andre [i klassen] tenker over de samme tingene når de ser på film, som det du gjør?

Elev: [...] Jeg vet ikke. Jeg vet at liksom de jeg er mest sammen med ikke gjør det, helt. For de ser ikke så mye på film og serier og sånt, så de vet på en måte ikke helt

hva de ser etter, da. De liksom... Det likte jeg, det likte jeg ikke, også klarer de liksom ikke helt sette ord på hvorfor.

Gjennom å se samme film flere ganger vil nye lesninger – og tilhørende betydninger – kunne avdekkes:

Elev: [...] Første gang man ser det, så legger man liksom merke til store eksplosjonene, liksom alle liksom de liksom de store plot-linjene, for du føler at du liksom må få med deg ting.

[...]

Elev: [...] Når jeg da har sett den igjen så har jeg liksom prøvd å fokusere på hva... Hva hun gjør, hvorfor hun gjør de tingene hun bestemmer seg for å gjøre. For det hender at man liksom får svar av det. [...] Hvis man får en god, liksom, bakhistorie for karakteren, eller at man liksom ser en god... Hva heter det? Character development for karakteren. Så kanskje man liksom skjønner mer om hvorfor hun har... Eller de tar den... Liksom på en de har lyst til å ta da.

Igjen ser vi at Richard tror at filmer kan bety noe mer enn ytre handling, og at denne oppfatningen påvirker hvordan han leser tekstene. Han undersøker tekstenes tegn, for å lete etter nye meninger. Her beskriver han hva som skjer når man leser teksten flere ganger. Distinksjonene er ytre handling versus det karakterdrevne, og det er tydelig at det å se samme film på nytt dermed har en verdi for Richard.

Richard får spørsmål om hva det er som gjør at han liker filmer og serier basert på Star Wars-universet. Han har distinksjoner knyttet til virkemidler, som blir omtalt som mulige signaler om kvalitet:

Elev: Nei det er jo... Første man kommer på er jo, siden jeg har spilt musikk såpass lenge, så er jo musikken i Star Wars noe helt ekstremt. John Williams, jeg tror det er det han heter, er jo så... Han er helt utrolig. Og så er det jo også det at måten man kan ha så mange karakterer overalt i hele, liksom, stjernesystemet. Og så få det til å samles sammen til en, liksom, en historie, synes jeg er veldig imponerende. Og så måten de, hvert fall i liksom, det kalles vel for prequel eller noe... Liksom de tre første episodene da, så kom, det var liksom de 3 første filmene... Og så de tre neste. Andre trilogien var liksom satt etter det. Spesielt det gjør de veldig bra ved å ta liksom inn virkelige verden, politikk og sånne ting, for den handler jo om at det er liksom planeter og stjernesystemer som har lyst til å komme seg vekk fra, liksom, selve imperiet og så da blir det liksom... Det blir liksom ekte verdensproblemer satt i en litt sånn helt ekstremt stor skala.[...]

Han har en interesse av hvem som står bak de ulike komponentene ved en film, og mener dette er kvalitetsmerker som kan si noe om hva man kan forvente av en film:

T: Er du opptatt av hvem som har lagd ting? [...]

Elev: Jeg tror at, hvis man liksom vet hvem som har lagd filmen eller filmmusikken på forhånd, så har man litt høyere eller lavere forventninger til filmen. Det er det samme

med skuespillere. Hvis man ser en Leonardo DiCaprio-film, så forventer du liksom top-notch skuespill. Men hvis det da ikke er så bra, selv om det kanskje er bra for hvem som helst andre, så kan det fort bli sånn... Han kunne gjort det bedre. Og selv om filmen er bra, så blir det på en måte dratt ned... Fordi du føler at det kunne vært mer.

Portrettet av leseren Richard viser en sterk tekstlig bevissthet, og omtalen hans av filmer og spill viser en høy fiksjonsforståelse. Han har mange distinksjoner for å beskrive filmer og spill, og mange av dem knytter seg til kvalitet og troen på at tekster har verdi utover den ytre handlingen. Han forteller om sosiale praksiser sammen med andre, men også et undersøkelsesarbeid som han gjør alene. Richard er en aktiv leser av filmatiske tekster.

4.1.2 SYNNOVE

Synnøve ble valgt ut som informant fordi læreren omtaler henne som en elev som leser på et forventet nivå, som de fleste i klassen. Serier og filmer er viktige i Synnøves tekstlige verden, men først og fremst for emosjonell identifikasjon. Synnøves lesing av film er i liten grad knyttet til læring eller skole, og hun leser med liten fiksjonsbevissthet i tillegg til å være selektiv i valget av filmer og serier. Som vi skal se, er Synnøves distinksjoner knyttet til identifikasjon og filmers ytre handling.

Synnøve har en veldig travel fritid. Hun spiller håndball, er veldig sosial, og har to servitørjobber i tillegg til å være leksehjelp for barnet til en kamerat av faren hennes. Hun har et uproblematisk forhold til skole, og er, i likhet med Richard, lojal mot skolens ytre rammer. Til forskjell fra Richard, der distinksjonene signaliserer en analytisk tilnærming til tekst, knytter Synnøves distinksjoner seg til det Gee kaller primærdiskursens emosjonelle språk. Det handler om hva som er gøy og spennende, ikke hva man lærer:

T: På skolen, er det noen fag som du liker spesielt godt? [...]

Elev: Jeg føler jeg er veldig god i samfunnsfag. [...]

T: Ja. Hvorfor liker du det?

Elev: Jeg vet ikke, jeg synes det er spennende... Og jeg klarer liksom... Hvis vi skal ha en prøve, så klarer jeg liksom å øve ganske bra til den prøven... Og presentasjoner, så... Jeg er veldig god på å lage PowerPoints føler jeg, så jeg gjør det alltid var ganske kjapt, men får med mye informasjon.

Synnøve omtaler seg selv som en ikke-leser av skjønnlitterære bøker, og at filmer heller blir prioritert:

Elev: Ja, jeg liker jo heller å se filmer og sånt, og jeg prioriterer liksom ikke å lese liksom. Lesing er ikke en del av fritiden min på en måte. Det er bare sånn hvis jeg blir tvunget, så leser jeg.

Hun ser for det meste på filmer og serier som har temaet romantikk, og filmene får mening i den grad de inviterer til identifikasjon og gode følelser:

T: [...] Kan du si noe om hvorfor du liker sånne filmer og serier?

Elev: Sånn, noen ganger så ser jeg liksom for meg at det kan være meg, og det... da blir jeg litt sånn glad inni meg og så synes jeg at det er veldig søtt.

Synnøve ser på filmer og serier med både koreansk og engelsk tale. Når hun ser på film, inngår det ikke i et tekstlig fellesskap. Om hun ser sammen med noen eller det samme som noen blir det likevel ikke tema for samtale, og filmene og seriene blir heller ikke nærlest.

Lesingen er først og fremst orientert mot ytre handling, hvor slutten – og hvorvidt det blir en lykkelig slutt – er sentral for lesingen:

T: Pleier du å se på serier og filmer alene, eller pleier det å se sammen med noen?

Elev: Som oftest pleier jeg å se alene, men sånn hvis for eksempel søstera mi sitter der da, så ser jeg jo også på fordi hun vet at den serien er bra liksom. Så vi pleier å se noen sammen, og noen ser vi liksom hver for oss.

[...]

T: Har du sett noe som du vet at andre klassen også har sett?

Elev: Ginny and Georgia.

T: Pleier du å snakke med noen om filmer eller serier?

Elev: De har jo sett den ferdig. Så jeg sier sånn «ikke spoil» og sånn, uten at jeg er ferdig med å se filmen [...] Vi pleier egentlig bare snakke om hvis karakterene er kjekke eller et eller annet, ikke om selve filmen. Men, eller hvis vi kanskje, og den er skikkelig bra og sånt, men ikke mer enn det.

T: Dere prater liksom ikke om handlingen?

Elev: Nei.

I intervjuet med Synnøve treffer vi en annen leser enn i intervjuet med Richard. Her er den sentrale distinksjonen om filmen inviterer til identifikasjon eller ikke, og om den kan ta Synnøve inn i det fiktive universet slik at hun kan forbli i der. Målet er ikke å undersøke filmen, men å bli revet med og å nære primærdiskursen – ikke en analytisk tekstdiskurs. I denne lese måten blir den ytre handlingen sentral og målet er å slutten, trolig en «happy ending». Tekstlig fellesskap blir mindre viktig for å undersøke tekstens mening, og Synnøves omtale av den sosiale praksisen avdekker ikke en interesse for teksten som en fiktiv konstruksjon.

4.1.3 MAYO

Mayo ble valgt ut som informant, fordi læreren vurderte han som en leser som er under det forventete nivået for trinnet. Som vi skal se er han en leser som søker identifikasjon, og hans

distinksjoner – primærdiskursive – er knyttet til ting han kjenner igjen i tekstene. Hans omtale av tekstene signaliserer ingen fiksjonsbevissthet, og liten til ingen tolkning.

Mayo har bodd i Norge i 4 år. Han forteller at han har lært seg norsk ved å gå i klassen, og å bli tatt ut i grupper, der språkopplæringen foregikk via engelsk. I tillegg til norsk og engelsk, forstår han tre andre språk. De språklige utfordringene knyttet til hans korte tilværelse i Norge, kan være en påvirkningskraft på hans orientering mot tekst, men til tross for dette ser ikke språkbarrieren ut til å ha påvirket hans evne til å få innpass i sosiale grupper:

Elev: Egentlig så fikk jeg mange venner av å spille fotball på skolen der.

T: Ja!

Elev: Så jeg tenkte ikke om å liksom med andre folk for å få venner.

T: Nei, du kunne bare bli med å spille fotball?

Elev: Ja, og da fikk jeg allerede mange venner.

[...]

T: Så du har mange venner som du kan være med og sånn?

Elev: Ikke alene i friminuttene.

Mayo forteller at han ikke er en leser, men at bøker som handler om noe han interesserer seg for kan falle i smak. Hans distinksjoner knytter seg til tema eller motiv, og på samme måte som Synnøve, bruker Mayo primærdiskursive distinksjoner i sin beskrivelse av sitt forhold til lesing av bøker:

T: Ja. Har du vært glad i å lese bøker før? Da du var liten eller noe sånn?

Elev: Jeg har vært glad i å lese leseløve.

[...]

T: Husker du hva det var du likte med de bøkene?

Elev: Masse om fotball eller noe sånt.

[...]

Som leser har Mayo mye til felles med Synnøve. Hovedmotivasjonen for lesing er identifikasjon:

Elev: Ja, når jeg leser den boka, så tror jeg at jeg er den personen, en av de hovedpersonene.

T: Ja.

Elev: Og alt skjer liksom med meg.

T: Så du lever deg inn i fortellingen?

Elev: Ja.

Mayo får spørsmål om han legger merke til språklige virkemidler i tekster, hvor han først svarer at han ikke vet hva det er, for så å si at det ikke er noe han legger merke til, etter å ha fått det forklart. Likevel kommer han med eksempler, og det blir tydelig at han leser

handlingsorientert, trolig ut fra en interesse for teknologi (i likhet med fotballinteressen, ved lesing av bøker). Handlingen er mindre viktig, og omtalen tyder på at han har få distinksjoner for å forklare handling eller fortellerteknikk:

T: Hva er det som gjør at du liker den?

Elev: De bilene som snakker og har forskjellige ting på en måte.

T: Hva mener du med forskjellige ting?

Elev: Sånn teknologi og sånt. I toeren så likte jeg den aller, aller mest fordi, ja, fordi de hadde masse enn bare å race og sånt.

T: [...] Pleier du å se noen filmer og sånn på nytt?

Elev: Så liksom Cars for andre gangen.

T: Når du da ser på nytt, legger du da merke til nye ting som du ikke la merke til første gangen?

Elev: Ja

T: Hva kan det være? Har du noe eksempel?

Elev: Ting i bakgrunnen for eksempel.

Mayos omtale av skjønnlitteraturs nytteverdi indikerer at han ikke vet hvorfor det leses litteratur i norskfaget, og at han leser det som sakprosa. Omtalen antyder at lesingen handler om å lære konkrete fakta:

T: Føler det er nyttig å lese bøker?

Elev: Kanskje noen ganger.

T: Hva føler du at du får ut av... Sånn nå når dere har lest den boka... Føler du at du lærer noe eller lærer noe om deg selv?

Elev: Ja jeg lærte litt om flyktningene og sånt. Fra hvilke forskjellige land de kommer fra og sånt. Mest flyktninger. Hva er problemene dems og sånt.

T: Ja, så ting som bøkene handler om?

Elev: Ja.

Mayo forteller om hva det er som gjør at han nedprioriterer lesing. Han uttrykker en sammensatt utfordring, der både språkforståelse, lesehastighet og konsentrasjon er en del av utfordringen:

Elev: Det er bedre med en lydbok enn å lese selv, synes jeg.

T: Ja. Hvorfor det?

Elev: Fordi jeg driver liksom... Når jeg leser en setning, ikke sant, så hender det at jeg leser den igjen. Selv om jeg ikke får vite det. Og da blir jeg sånn litt irritert. Fordi jeg leser det samme igjen og igjen. Jeg klarer, liksom, når det er mange linjer så klarer jeg ikke å se hvilken jeg er på, så det er derfor jeg har en pekefinger der jeg leser.

[...]

T: Så det er lettere å heller bare høre, for da vet du at det blir riktig rekkefølge?

Elev: Men da husker jeg ikke alt.

T: For da kan det hende det går litt for fort?

Elev: Ja.

Mot slutten av intervjuet gjør Mayo seg opp noen tanker rundt bruk av film i skolen. I likhet med Synnøve, hevder Mayo at det å like noe er en forutsetning for læring. Dette underbygger utsagnene om vanskene med å lese papirbasert tekst, samtidig som han generaliserer sine egne preferanser:

T: [...] Hva kan være en god grunn til å se mer film på skolen?

Elev: Alle liker det.

T: Ja?

Elev: Og liksom alle føler at de lærer mer av å se film enn å lese bøker.

T: Hvorfor lærer man mer av å se på film tror du?

Elev: Fordi liksom det er mer interessert å ser [sic.] på noe enn å lese helt selv. Det er det jeg liker i hvert fall.

Leseren Mayo har mange likhetstrekk med Synnøve, der tekster blir omtalt i primærdiskursens språk, men med mindre identifikasjon og også indre interesse for relasjonsplottet. Det ser ut til at tekstenes motiv eller tema er viktigere enn det narrative, og i en slik orientering blir ikke distinksjoner knyttet til fiksjon eller bøkernes/ filmers narrative viktig for å fremstille tekstenes mening.

4.1.4 OPPSUMMERING AV PORTRETTER

Alle informantene, uavhengig av leseferdigheter og preferanser, oppgir filmer og serier som viktigere kilder til narrative mening enn bøker og tekster fra norskfaget. Med unntak av Richard (eleven som vurderes av læreren som en spesielt god leser), leses tekstene med primærdiskursens distinksjoner, der det avgjørende er om teksten er gøy eller kjedelig. Med disse distinksjonene skilles det ikke mellom fritidens primærdiskurs og skolens sekundærdiskurser, og skole, fag og tekster får derfor kun relevans om de nærer gode følelser.

I portrettene er det spesielt to ting som skiller den høyt-scorende eleven fra de andre. Det første er de sekundærdiskursive distinksjonene brukt til å snakke om tekst, og det andre er den fiktive lese måten. Synnøves og Mayos skille mellom fiktive og sakprosa sjangre er vagt, noe som signaliserer lite tekstlig bevissthet – at de ikke ser forskjeller mellom tekster. Ved at man ikke forholder seg til tekstene på tekstenes premisser, kan man snakke om manglende literacy-kompetanse. Til motsetning, bruker Richard distinksjoner som tydelig viser fiksjonsforståelse, ved at han skaper sammenheng mellom fiksjon og virkelighet, og at tekstene må leses som fiksjon. Hvordan han har lært dette kan ikke undersøkelsen si noe om. Imidlertid antydes det at samspill mellom norskfagets tekst-undervisning og hjemmets

literacy-praksis, særlig i samhandling med faren under lesing av filmatisk litteratur, kan være en forklaring.

Portrettene antyder altså at eleven som vurderes som over forventet nivå i lesing, innehar en bred tekstkompetanse, langt utover grunnleggende leseferdigheter som avkoding, automatisering og lesehastighet. De antyder også at denne eleven leser med en sterk metabevissthet som inkluderer sjangerforståelse, en forståelse av hva tekstene forsøker å gjøre og hvorfor de er konstruert slik de er. Ut ifra intervjuene er det ikke mulig å si noe om hvordan en slik lesemåte og tekstholdning utvikler seg, men det ser ut til at en forutsetning er distinksjoner utover primærdiskursens emosjonelle gøy-kjedelig-distinksjoner. Som «brukere» av narrative tekster, fremstår de to andre informantene som like, i deres form for tekstlig bevissthet. De befinner seg hovedsakelig i primærdiskursen, mens Richard, skiller seg kvalitativt fra dem, med en tydeligere metabevissthet og sekundærdiskurs.

I det følgende skal vi se nærmere på disse tre elevenes meningskonstruksjoner i møte med to skoletekster – først en bok, så en filmatisk tekst.

4.2 GJENFORTELLINGER AV INNHOLD

I denne delen av analysen presenteres informantenes gjenfortellinger av to skoletekster. Den første er boka *Barsakh* (Stranger, 2009), som ble lest i norskfaget. Før intervjuene ble gjennomført, fortalte læreren at teksten skulle brukes til et bokprosjekt, «bokbad», der elevene fikk ulike oppgaver i forbindelse med boka, og prosjektet skulle avsluttes med en litterær samtale. Den andre teksten er filmen *War Horse* (Spielberg, 2011). I analysen vil gjenfortellingene bli analysert med fokus på narrative og dramaturgiske blikk og begreper. Analysen vil bli oppsummert i slutten av kapittelet.

4.3 BOKA *BARSAKH* (Stranger, 2009)

4.3.1 RICHARD

T: Hvilken bok er det dere leser da?

Elev: Barsakh, eller noe sånt.

T: Ja.

Elev: Simon Stranger eller noe sånt.

[...]

Elev: Så... Det er en jente fra Bærum, som er på ferie i Grand Canaria. Og så er det liksom tidlig satt opp at hun har spiseforstyrrelser. Så hun spiser nesten ingen ting, og

teller kalorier og sånt, så hun er veldig, veldig tynn. Og så hopper den tilbake i tid, hvor du møter en flyktning fra Ghana eller noe sånt. Så forteller den liksom historien hans om hvordan han kom fra Ghana og så dro gjennom Afrika og tok båt... Og så hoppet han på en båt til... Som skulle til Europa. For å flykte, ikke sant. Og så kutter den tilbake til hun jenta, og forteller mer om henne og beskriver henne litt mer. Og så er det sånn at hun er glad i å jogge. Så hun jogger rundt på øya, på Grand Canaria hvor de er på ferie. Og så ser hun denne båten drive på land. Og så hjelper hun flyktningene opp, og finner et litt sånn forlatt hus, som de liksom holder tilflukt i. Og så må hun hjelpe flyktningene, men ikke fortelle noe til foreldrene, for det er jo på en måte ulovlig. For de skal jo rett inn i flyktningleirer, men det har hun ikke lyst til. Og så knytter hun seg veldig til disse flyktningene. Og så kutter den tilbake, og forteller om han flyktingen og de flyktingene sin tur på båten, og at mange dør og sånne ting. Og så slår på en måte de to historiene seg sammen litt mot slutten. Og så finner politiet dem, og så blir det en politijakt rundt liksom... For å få dem i flyktningleirer. Og så drar hun hjem. For det ender på en måte på en cliff hanger, fordi vi vet ikke helt hva som skjer. Eller... Politiet får tak i dem, og så blir de begge arrestert, men hun får gå med en gang, for hun er ikke over atten. Men han var det.

T: Hvem var dette?

Elev: Begge to ble fanget, tror jeg. Og så blir jenta satt fri, for hun er sytten eller noe sånt. Mens han blir satt i flyktningleir fordi han er over atten.

T: Ja.

Elev: Og så drar de hjem fra ferien. Jeg tror det er en bok til som handler om de samme karakterene. Det ender med at han havner i flyktningleir og vi vet ikke hva som skjer med han. Og henne drar hjem og tenker på hva som skjer med han.

T: Ja, da blir det jo en cliff hanger. Du vet ikke hvordan det går med dem. Hvis du skal trekke frem... Hva er det du liker med den boka?

Elev: Det er vel kanskje det at det kunne... Samme som Steven Spielberg-filmene, at det kunne ha skjedd, da.

T: Mhm.

Elev: Det er jo mange flyktinger, i hvert fall båtflyktinger som kommer til Grand Canaria og sånne ting. Og så kunne det ha skjedd at det hadde kommet en norsk jente på ferie og hjulpet dem, og at det hadde vært litt drama rundt det.

T: Så du liker det realistiske aspektet?

Elev: Ja, at det ikke føles liksom for «out there» på en måte.

I Richards gjenfortelling er det tydelig at han er mest lesevant med filmatiske tekster.

Gjenfortellingen særpreges av at han bruker narrative begreper fra film – f.eks. «cliff hanger», «Og så kutter den tilbake» - til å beskrive boka, og ikke distinksjoner fra epikken. Richard overfører bokas innhold til et format han er fortrolig med. Dette kommer også til syne senere i intervjuet, hvor distinksjonene fra film (og distinksjonen om Steven Spielberg) ser ut til å være inngangen til å forstå andre narrative tekster han leser. Han peker spesielt på beskrivelser, som han mener kommer tydeligere og mer effektivt fram i filmatiske tekster:

Elev: [...] Jeg synes at de brukte veldig lang tid på å liksom sette opp en veldig spennende ending, også er endingen ti sider, og med nesten ingen beskrivelser, hvor det går veldig fort. Så jeg føler at det tar litt lang tid i midten. Også tar det veldig kort tid på slutten.

[...]

Elev [...] Jeg tror jeg liker bøker bedre hvor jeg liksom får gode nok beskrivelser. Fordi starten på boka var veldig bra, for du kunne se for deg alt som skjedde ganske lett. For det var veldig detaljerte og gode beskrivelser. [...]

I gjenfortellingen har Richard med detaljer – om spiseforstyrrelser og at jenta liker å jogge. Vi kan tenke oss at dette blir fortalt fordi det er bakgrunnen for at jenta kommer i kontakt med gutten. Dessuten ser detaljene ut til å få frem en kontrast mellom to ulike verdener – en velstandsverden (Bærum), med ferie til Grand Canaria og problemer knyttet til livsstil, og en usikker verden, som flyktning-gutten befinner seg i. I tillegg knytter dette også jenta til en vestlig rik verden preget av livsstilsproblematikk, mens gutten knyttes til en eksistensproblematikk. Gjenfortellingen er hovedsakelig syntagmatisk, men det ligger muligheter for paradigmatisk, ved at detaljene knytter seg til pågående flyktningkrise og et politisk system der det å hjelpe dem er ulovlig. Her ligger det en mulighet for et kritisk blikk på systemet og på fattigdom som i gjenfortellingen ikke blir utnyttet, men som likevel ligger der som en mulighet for paradigmatisk mening.

4.3.2 SYNNOVE

Elev: Barsakh...tror jeg heter.

T: [...] Vet du hva den handler om?

Elev: Ja, det handler om at det er noen som prøver å flytte til Grand Canaria. De er fra Ghana og litt, liksom, Afrika delen... Og så skal de prøve å flytte til den andre siden da, som er Europa. Fordi der kan liksom... Få en fremtid, og sende penger til familien. Og så møtte han en jente som, eller, hovedpersonen da, han møter en jente som hjalp de flyktningene med å få mat og drikke og sånt.

I Synnøves gjenfortelling blir de to parallelle handlingene fra Richards gjenfortelling fremstilt som én kronologisk handling. Det sentrale er at jenta er en hjelper, og ikke at hennes liv er en kontrast til guttens. Dette gjør at handlingen mister sitt kritiske potensial. Synnøve beskriver ikke et system, kun en skjebne slik vi kjenner den kommersielle melodramatiske filmen. Gjenfortellingen er utelukkende syntagmatisk, ved at hendelsene presenteres i en kronologisk tidsstrøm. Handlingen blir ikke satt inn i noen kontekst. Det eneste som kommer fram er at gutten har et prosjekt, og at jenta muligens kan hjelpe han. Fraværet av detaljer signaliserer at teksten ikke har særlig betydning for henne, noe som kan ses i lys av at denne teksten skiller seg fra tekster hun liker – romantiske filmer. Det ser ut til å være en fortelling om relasjoner og empati. Synnøves gjenfortelling nærmer seg ingen steder en mulig paradigmatisk tilnærming.

4.3.3 MAYO

Elev: Det er om flyktninger fra forskjellige land i Afrika.

T: Dere leser en bok?

Elev: Ja, som heter det Barsakh.

T: Ja.

Elev: Og så, ja, det er en gutt. Det handler om to hovedpersoner. Det er to hovedpersoner i filmen [sic. Boka], og så er de redde for å liksom sende dem tilbake til landet sitt.

Gjenfortellingen har en enkel narrativ struktur. Konflikten som i Richards gjenfortelling basert på et system – jenta kan ikke settes i fengsel fordi hun er for ung, politisk urettferdighet som et systemproblem – blir personliggjort i Mayos gjenfortelling. Det handler kun om hvorvidt «de» får lov til å bli i Europa eller ikke. Mayo har lagt merke til lite i boka. Det er i alle fall lite han mener det er verdt å fortelle om. Det kan hende han ikke husker, men det er ingen detaljer som avslører om fortellingen betyr noe spesielt, slik som hos Richard. der kontrasten mellom jenta og gutten blir viktig for tekstens potensielle mening.

4.4 FILMEN *WAR HORSE* (Spielberg, 2011)

4.4.1 RICHARD

Elev: Men, det var en hest i hvert fall, som bor... Eller nei, det starter med en bonde som var veldig fattig og sånne ting. Og av en eller annen grunn så var han nede på torget i byen sin. Og så så han etter en ny hest, fordi den gamle hesten hadde dødd. Også så han en hest som liksom var dyrere enn alle andre, men han så liksom noe spesielt i den hesten, hvis jeg husker riktig. Så han bruker alle pengene han har på denne hesten.

T: Bonden?

Elev: Bonden bruker alle pengene han har på denne hesten. Og så får han pløye opp jord og sånt, ikke sant. Og så er den hesten tydeligvis veldig god på det. Og så... Kødda, det var første verdenskrig... Så bryter første verdenskrig ut, og så, siden den hesten er så god, så blir den tatt ut, og ikke han. Så da havner hesten på avveie ett eller annet sted, og så blir han tatt ut til krig et år senere. Og havner et eller annet annet sted i Europa.

T: Så hesten blir...?

Elev: Hesten blir brukt i krigen. Den blir liksom generalen sin hest. Og så dør generalen, og hesten løper av gårde, og havner hos en familie i den franske landsbygda, hvis jeg husker riktig. Og så blir hun jenta som bor der veldig glad i hesten. Og så kommer tyskerne til denne byen, og ser at hesten har et sånt britisk symbol på seg. Så de tar hesten, og bruker den som arbeidshest, hvor de liksom må dra tungt. At du ser dem dør rundt hverandre, fordi de blir overarbeidet. Og så, tilfeldigvis, er det et slag hvor den er rett i nærheten, hvor han bonden som ble tatt ut i krig og hesten havner på samme slagmark. Også husker jeg ikke helt hva som skjer, men så blir de i hvert fall gjenforent, da.

T: Mhm... For du husker ikke hvordan den slutter, annet enn det?

Elev: Jeg husker at de ble gjenforent, også var de veldig glade, og det var happy musikk og sånne ting. Men jeg husker ikke akkurat hvordan den tredje akten liksom... Hvordan det endte sånn.

T: For du ville delt filmen i tre deler?

Elev: Ja, for den starter med at den bygger opp vennskapet mellom bonden og hesten, og så blir de tatt ut i krig hver for seg. Og så følger den hesten gjennom andre del, holdt jeg på å si, med general, familie, tysk arbeidshest. Og så, slutten, med det siste slaget, hvor de blir gjenforent, også er det tilbake til gården da.

T: Ja. Hva syns du om den filmen?

Elev: Jeg syns den er helt okei.

T: [...] hadde dere noen grunn til at dere skulle se den? Noen oppgaver eller noe sånt?

Elev: Altså, jeg tror det var noe sånt at rett før jul så skulle vi starte med å arbeide med første verdenskrig, og liksom lære mer om det over jul. Så det var liksom en introduksjon til temaet.

Richard sier ikke eksplisitt hvilket fag filmen ble sett i, men han forteller at filmen ble sett for å være en introduksjon for temaet «første verdenskrig», som bidrar til hva slags mening Richard gir teksten. Gjenfortellingen er syntagmatisk, men i likhet med hans gjenfortelling av *Barsakh*, er det også her potensial for å tolke ut en paradigmatiske mening – hva krig gjør med relasjoner. Richard husker lite av hvordan filmen slutter, noe som understreker at slutten ikke er så viktig, og at det sentrale er at krigen splitter.

Det er tydelig at Richard leser filmen som fiksjon. Distinksjonen «Den starter med» viser hans oppfatning av filmen som en fiktiv konstruert fortelling. Dette underbygges av distinksjonene knyttet til «happy ending», musikk som forsterkende virkemiddel og at filmens oppbygging er delt i flere akter. Det er tydelig at filmen er en fiktiv introduksjon til et tema, og ikke en direkte fremstilling av virkeligheten.

4.4.2 SYNNØVE

Elev: Vi så en i samfunnsfagen.

T: Hva slags film var det?

Elev: Sånn første verdenskrig-film.

T: Hva handlet den om?

Elev: Jeg husker ikke helt, men det var sånn... De viser hvordan gruvene [sic. Skyttergravene] var før og sånt. Og liksom at de kjempet... Eller... Det handler jo egentlig om en hest, tror jeg. Som på en måte redder han ene. Og litt sånn... Fant seg en eier og sånt eller hvis, hvis jeg husker riktig da, men det handler om, eller det var bare at de skulle liksom sloss.

[...]

Elev: Det starter med... [...] jeg tror det var han fant en hest. Og så måtte han gi bort den hesten til militæret, fordi det var så sterk hest. Og så bare var han bekymret for den hesten hele tiden. Men hesten klarte seg jo. Og han... Han hadde lagd liksom på en

måte et kjennetegn på at det er han da, sånn at hesten skulle komme til ham. Fordi de kjøpte hesten for at han skulle klare å trene opp hesten da. Fordi de var ikke så veldig rike. Men faren kjøpte den for det, for at, fordi han visste at sønnen sin klarte å trene opp den hesten. Og så klarte han å trene opp den hesten etter et par dager, og så var det sånn at militæret tror jeg ville kjøpe hesten. De ville kjøpe hesten. Så, men han vil jo ikke gi bort hesten sin, så de bare tok den på en måte, eller faren solgte den, fordi de trengte penger og så gikk jo... Hesten vil jo ikke det, så det var litt sånn, eller det var en veldig vill hest da, men den var jo stor og sterk så det var jo liksom alt de trengte på en måte. Så trodde han at den hesten døde, men den gjorde ikke det. Og så lagde han... Eller han liksom lagde de lydene som på en måte kjennetegnet han da... Og så gikk hesten til han, og så var det liksom... [...] Da var alt bra på en måte. Og det var etter krigen hadde stoppa.

T: Så ble litt sånn lykkelig slutt?

Elev: Ja.

Konteksten for Synnøves gjenfortelling er samfunnsfag. Teksten får liten mening innenfor en samfunnsfaglig kontekst, bortsett fra at det hun skal lære av filmen er faktaopplysninger – hun skal lære noe om «gruvene» [skyttergravene]. I Synnøves gjenfortelling handler filmen først og fremst om en hest, og relasjonen mellom hesten og eieren. Meningen som skapes i Synnøves lesning er en fortelling om kjærlighet og relasjoner – hesten og eieren, og deres lojalitet til hverandre. Gjenfortellingen er syntagmatisk og kronologisk. Det paradigmatisk – første verdenskrig som kontekst – er ikke sentralt i gjenfortellingen. Meningen for teksten finnes her inni fiksjonen, og ikke i tekst i kontekst, slik som hos Richard. Detaljer knyttet til «happy ending» er det som huskes best, så det er tydelig at hun ser etter det samme i filmen som hun ser etter i filmer og serier på fritiden – Lykkelig slutt og kjærlighetshistorier.

4.4.3 MAYO

T: Har dere sett noe på film på skolen?

Elev: Ja.

T: Hva er det dere har sett da?

Elev: Vi har sett om første verdenskrig.

[...]

T: Ja! Hva er det den [Warhorse] handler om?

Elev: En hest bare liksom. Som klarer å komme til liksom forskjellige folk, som mener at hesten er dems. Og så det som er egentlig eierne av dem blir... Ja han han finner hesten tilbake. Det handler bare om en hest, synes jeg.

T: [...]Hva er liksom det første som skjer? Kunne fortalt meg litt om handlingen i filmen? [...]

Elev: Ja, det var en familie med tre. Bodde på gård. Og så da filmen startet så var de på en handelsplass. Jeg vet ikke hva det heter helt, men det er sånn hvis du skal kjøpe en hest eller noe, så sier en to dollar, og...

T: Å, ja, auksjon?

Elev: Ja, jeg vet ikke hva det heter.

[...]

T: Ja, det heter auksjon.

Elev: Så var de på den plassen, og en av de rikeste som var der. Og han personen var også der. Og han faren til hovedpersonen han var også der. Han ville kjøpe hesten, fordi han synes at den var veldig bra. Så sa han rikeste «jeg ville ha den for»... Husker ikke helt hva prisen var, men han sa noe...

T: Mye penger?

Elev: Ja, men så ble han lei seg, ikke sant, han som var faren til hovedpersonen. Så han så «jeg gir deg enda mer», ikke sant. Så lo alle av han fordi han hadde ikke så mye råd. Men han kjøpte det likevel. Så da sier, når han går hjem, så sier kona hans til han: «hvorfør kjøpte du den hesten for så mye, den er ikke verdt det». Så blir han mannen lei seg og. Men kvinnen kjefter på han og sier du må gi hesten tilbake. Han klarer ikke å gi den tilbake, vet ikke hvorfor. Ja... Også han hovedpersonen, han trener opp den hesten, og så har de en gammel jord som de har på en måte lånt, eller hva det er, fra han og rikeste. På den jorda, ikke sant, det vokser ingenting. Det er ikke vann eller noe. Jeg vet ikke helt. Og så han hovedpersonen heter Billy. Han trener opp hesten, og så begynner de... Liksom det man gjør på traktorer i dag. Jeg vet ikke, men de har sårne...

T: Plog?

Elev: Ja! Så de gjør det. Alle sier det er umulig å gjøre det med den jorda ikke sant

T: Ja, for jorda var så dårlig?

Elev: Ja, den var veldig hardt, men så klarte han Billy det. Og da ble alle glade og sånt. Og så var det at de ble med inn i krig. Så han Billy, han hovedpersonen, han ga hesten sin bort til en... En soldat på en måte. Og sa til han at du må gi meg den hesten tilbake fordi han likte den veldig mye ikke sant, han hovedpersonen, Så han sa ja.

T: Hva skjedde videre da? Fikk han hesten tilbake?

Elev: På slutt. Fordi han som... Han soldaten som kjøpte den hesten, han døde i filmen.

T: Å, ja.

Elev: Han døde på den første krigen, mot noen andre, så når han døde så tok noen andre, de fiender, de som var fiendene hans tok hesten. Og så kom den videre og videre til forskjellige folk og så tilbake til en handel igjen, den hesten.

T: Å, ja! Så det ble liksom tilbake til start, på en måte?

Elev: Ja, men ikke til den samme.

T: Men noe lignende?

Elev: Ja. Og så så han hovedpersonen at det var hesten hans som hadde kommet igjen dit. Og han hadde ikke råd. Han hadde ikke noe penger, men vennene hans som han hadde fått i krigen, hjalp han litt. Men fortsatt det var ikke nok. Jeg fortalte ikke i midten at det var en jente som likte de bygger hostene veldig mye ikke sant? Så hun hadde ikke foreldre, hun hadde bare bestefar. Ingen andre. Bodde på en gård, og så bestefaren hennes kom til England. Det var i England, liksom.

T: [...] Hvem var denne jenta?

Elev: Det var en jente som bodde på et annet sted, som hadde fått hesten. Jeg sa liksom at flere personer fikk hesten.

T Ja, hun hadde den?

Elev: Ja, og hun likte hesten veldig mye, for hun sa til han bestefaren sin «du må kjøpe meg den hesten, jeg vil ha den», ikke sant. Så bestefar «OK jeg skal kjøpe den for deg», også sier han bestefaren at «jeg går og finner den hesten og jeg kan gi liksom hva som helst pris for den». Så kommer de til den handelen der hovedpersonen og han... Hva heter han? Husker ikke helt, men ja han bestefaren, han kommer også til den handelen, og han ser... Begge ser at det er den hesten liksom. Så han bestefaren sier helt gir den 10.000 eller noe sånt for den hesten, og alle var så sjokkert, ikke sant,

for en hest. Også den hovedpersonen han hadde jo bare litt penger som han fikk av vennene sine og sånn, så han kunne ikke få kjøpe den hesten igjen, og da han veldig lei seg. Så han begynte å gråte. Så når han bestefaren skulle gå med hesten, så liksom hesten ville ikke gå, fordi han ville møte han hovedpersonen. Og så skjønte bestefaren at det var egentlig hans. Og han ga den tilbake gratis.

T: Å, så da ble det lykkelig slutt?

Elev: Ja.

Mayo forteller at de har sett film om første verdenskrig, noe som gjør at den kan knyttes til samfunnsfag. Han husker mye av handlingen, men den faglige konteksten er ikke viktig for gjenfortellingen. Gjenfortellingen er en kronologisk fremstilling preget av primærdiskursive distinksjoner – lei seg når han ikke får hesten, sjokket over høy pris. Detaljene i gjenfortellingen dreier seg om salg av hesten. Det oppstår en konflikt i hjemmet, der Mayo legger vekt på at kona er opptatt av penger – ikke av hesten, slik det fremgår i de to andre gjenfortellingene, eller krig som kontekst.

Hovedkonflikten i Mayos gjenfortelling er altså penger, og ikke at krigen krever ofre av mennesker – slik som i de to andre fortellingene. I Richards gjenfortelling har karakterene ulike former for makt, mens Mayos gjenfortelling har et deterministisk preg – altså null makt til å bestemme over egen skjebne. Gjenfortellingen er syntagmatisk, og fag (samfunnsfag) gir ingen ramme for forståelse, eller tegn til hva han skulle lært ved å se filmen. I Mayos gjenfortelling er *War Horse* kun en film om en hest og penger, ikke en fremstilling av en historisk hendelse.

4.4.4 OPPSUMMERING AV GJENFORTELLINGER

Begge Richards gjenfortellinger er syntagmatiske, men med et paradigmatisk potensial. Han viser fiksjonsforståelse, og i likhet med hvordan Richard fremstår i portrettene, er de sekundærdiskursive distinksjonene han bruker til å snakke om tekst, og den fiktive lese måten det som skiller han fra de andre informantene. Richard skiller seg ut, kanskje spesielt gjennom hans tilnærmet ironiske omtale av filmens slutt, som ikke har noen betydning for han, og hvordan han gir filmen mening. Synnøve og Mayo har ikke samme kontekstbevissthet og fiksjonsforståelse som Richard, som hjelper Richard med å skille teksten fra virkeligheten. Synnøve vil inn i teksten og bli der, og Mayo henger seg opp i detaljer, og ser ikke noen metaforisk handling.

Detaljene i gjenfortellingene har derfor en viktig rolle, da de sier noe om hva det er viktig for informantene å si noe om. Hos Synnøve ser man sammenheng mellom måten hun ser denne filmen og filmer hun ser på fritiden. Synnøves og Mayos distinksjoner skiller heller ikke her mellom fritidens primærdiskurs og skolens sekundærdiskurser, og skoletekstene har kun relevans for Synnøve i form av hvordan eller om tekstene speiler hennes selvvalgte fritidstekster.

5 DRØFTING

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner ungdommers meningsskaping i møte med narrative fiksjonstekster, i strømmetjenestenes tid?*

Bakgrunnen for oppgavens problemstilling var et ønske om å undersøke hvordan ungdommers tekstpraksiser på fritiden kommer til syne i lesemåtene i skolen. I innledningen ble det pekt på at elevers lesevaner peker i en negativ retning, og at det er sammenheng mellom sosial bakgrunn og leseengasjement (Roe, 2020). Roes undersøkelser baserer seg på lesing av papirbasert tekst, så i denne oppgaven har oppdraget vært å undersøke lesing i utvidet forstand, ved å ha et New Literacy Studies-perspektiv på tekst – hvor tekstbegrepet rommer mer enn kun verbaltekst. Strømming av filmer og serier har blitt en ny arena for møter med narrative fiksjonstekster, og sett i lys av nedgangen i lesing av skjønnlitterære bøker, har det derfor vært av verdi å undersøke hvordan disse nye formene for narrativ fiksjon mottas av ungdommer.

Funnene viser at filmatiske tekster har en stor plass i ungdommers liv, og at det er her ungdommer møter skjønnlitteratur. Gjennom arbeid med tekst i norskfaget er hensikten at den analytiske tolkningen skal bli aktivert når man ser film på fritiden, men funnene i analysen antyder at denne formen for overføring av lesemåter går andre vei – altså ikke skole til hjem, men hjem til skole. Det er tekstpraksisene informantene har på fritiden som blir rammen for hvordan skoletekstene skal tolkes. Informantene har forskjellige måter å snakke om fiksjonstekster på, og de befinner seg innenfor ulike diskurser. Dette blir et hovedtrekk for hva som kjennetegner de ulike literacy-kompetansene hos informantene. Likevel kan man gå ut ifra at et fellestrekk for kompetansen som kommer fram i intervjuet, er filmatiske tekstpraksiser fra fritiden.

Som nevnt innledningsvis er det et allment kjent problem at dagens ungdom leser lite skjønnlitteratur (Hobbelstad, 2023; Roe, 2020; Rojahn Schwebs et al., 2023). I det forrige kapitlet ble datamaterialet presentert gjennom portretter av informantene og en analyse av deres gjenfortellinger av to skoletekster. I dette kapitlet vil jeg se de didaktiske implikasjonene forbundet med lesing av skjønnlitteratur hos ungdom i lys av teorien presentert i kapittel 2, for så å argumentere for filmatiske, narrative teksters plass i norsk- og litteraturfaget.

5.1 DEBATTEN OM SKJERM-TID OG FILMATISKE NARRATIVE TEKSTERS LÆRINGSPOTENSIAL

Innledningsvis refererte jeg til Rojahn Schwebs et al. (2023) sin artikkel. Bekymringen som kommer til uttrykk i denne artikkelen, er at ungdommer ikke leser skjønnlitteratur. I artikkelen er litteraturbegrepet imidlertid forbeholdt papirbasert tekst i form av skjønnlitterære bøker. Skjermbruk blir i denne artikkelen redusert til å være et distraherende element som forstyrrer konsentrasjon, og Maja Lunde (Rojahn Schwebs et al., 2023) nevner også at undervisningen i skolen som oftest er skjermbasert, selv når det er lite hensiktsmessig. På den ene siden er det forskningsmessig hold i det Maja Lunde skriver (Blikstad-Balas, 2016b; Roe, 2020; Skaar, 2016), men man kan kalle debatten snever, da den ikke belyser det mulige læringspotensialet som kan følge med skjermbruk. Jeg vil argumentere for bruken av skjerm – i og for seg på en *hensiktsmessig* måte. For det som kommer fram i dataene for dette prosjektet er at skjermbaserte tekster er den dominerende tekstformen for de tre ungdommenes fritidslesing, og preger dermed deres forforståelse i møte med skolens narrative fiksjonstekster.

Som jeg har presentert i kapittel 2, er det i dagens tekstlige samfunn behov for et utvidet tekstbegrep, som også favner om hva som kan kalles skjønnlitteratur (Blikstad-Balas, 2016a; Gee, 2015; Lankshear & Knobel, 2011; Rhodes & Robnolt, 2009; Street, 1984). I lys av dette kan man hevde at tall for elevers lesing av skjønnlitteratur vil kunne komme til syne på en helt annen måte. I analysen av datamaterialet kommer det tydelig frem at informantene har erfaringer med narrative fiksjonstekster, og at disse tekstene er en del av deres hverdag og fritid. Men disse erfaringene er først og fremst knyttet til filmatiske tekster. Alle informantene uttrykker at de ikke leser skjønnlitterære bøker med mindre de må, men at de til gjengjeld ser på filmer og serier. Filmatiske, narrative fiksjonstekster inviterer, i likhet med papirbasert tekst, til tolkende og estetisk lesing (Barton, 2007; Blikstad-Balas, 2012), og dermed vil det være av didaktisk verdi å undersøke hvilke muligheter som ligger i teksthendelser som dominerer ungdommers fritidstekstpraksiser (Michelsen, 2016; Street, 1995).

Forskning viser altså at lesevanene har endret seg (Roe, 2020), men det ser ut til at skolen likevel forventer at elevene skal ha en literacy-kompetanse som om det ikke skulle ha skjedd en endring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er ingen tvil om at å lese skjønnlitteratur kan være utfordrende, men kanskje spesielt for elever som ikke er lesevante. Kobbeltstad (2023) belyser bekymringen for at ungdom har problemer med å fordype seg, og å ha

konsentrasjon til å lese lange komplekse tekster. Det blir imidlertid ikke sagt noe om hva dette kan komme av. Informantene i denne oppgaven forteller at de er lite lesevante, og de har få teksterfaringer fra fritiden forbundet med verbaltekst. Som lite lesevant vil avkoding og forståelse av handlingen kunne være nok utfordring i seg selv i møter med verbaltekst, og at de rett og slett ikke vil være rustet til å klare å gå inn i en tolkningsdiskurs for å forstå og analysere innholdet (Blikstad-Balas, 2016b).

Tilegning eller læring av literacy-kompetanse er en treningssak, og når informantene ikke får den treningen tidligere generasjoner har hatt, kan man hevde at det er urimelig å forvente samme literacy-kompetanse hos elever som ikke har eller får denne treningen (Gee, 2003; 2015). Dette er et argument for at det kan være hensiktsmessig å gjøre didaktiske grep i litteraturundervisningen for å bistå elever som mangler teksterfaringer med verbaltekst. Det er derfor mer hensiktsmessig å undersøke hvilken forforståelse dagens ungdommer har av fiksjonelle narrativer i dagens tekstlige verden, og hvordan denne forforståelsen kan nyttiggjøres i litteraturundervisningen (Michelsen, 2016). Informantene leser hovedsakelig filmatiske tekster på fritiden, og det er derfor her fokuset i denne oppgaven ligger.

Som Cope og Kalantzis formidler (2009,) så er det fordeler og ulemper ved alle modaliteter. Betydning uttrykt i én modus kan ikke direkte og fullstendig oversettes til en annen (s. 180). Jeg vil likevel argumentere for bruk av filmatiske narrative fiksjonstekster i litteraturfaget. For selv om de filmatiske tekstene kanskje ikke bidrar til å trene lesekompetanse i form av avkoding og lesehastighet, er de fortsatt narrative og dramaturgiske enheter som kan leses og tolkes hermeneutisk, på samme måte som tekst i en roman. Det er i de filmatiske, narrative fiksjonstekstene informantene har sin narrative forforståelse. Det må understrekes at det ikke argumenteres mot skjønnlitteratur i trykt form, men at en kombinasjon av både trykte og filmatiske tekster i litteraturundervisningen vil kunne bære mer frukt enn om man skal insistere på å kun anvende en tekstform elevene har lite erfaring med.

5.2 HJEMMETS POTENSIAL FOR UTVIKLING AV LITERACY-KOMPETANSE

Richard har en literacy-kompetanse som er i tråd med skolens forventninger, til tross for at han omtaler seg selv som en ikke-leser– i snever forstand. Han leser ikke skjønnlitterære bøker, men han har likevel erfaringer med narrative fiksjonstekster. Richard blir her et bevis på at trening av litterær tolkningsdiskurs kan være mulig til tross for en negativ utvikling av

ungdommers lesing av skjønnlitterære bøker (Roe, 2020). Dette kan begrunnes med at han har erfaringer med narrative fiksjonstekster, selv om de er i et annet format enn verbaltekst. Spørsmål man kan stille seg er: Hva er det som gjør at Richards literacy-kompetanse som kommer til syne i intervjuene skiller seg så markant fra de to andre informantene? Og hvor kommer den fra?

Som Blikstad-Balas skriver (2016a), så er måten man forstår tekst på lært via den kulturen leseren befinner seg i. Sett i lys av Gees (2001) diskursbegrep, vil ulike situasjoner kreve sin egen form for literacy (2015), og poengterer at man leser på forskjellige måter, som er bestemt av verdier og praksiser den sosiale eller kulturelle sammenhengen. Richard forteller at han ser mye på film og serier på fritiden, og at han både ser og snakker om tekstene med faren sin. Og det er denne sosiale praksisen som er vesentlig for Richards literacy-kompetanse. Gee (2003) beskriver tilegning som en lærling-liknende situasjon, hvor «læreren» demonstrerer den diskursive praksisen for «elevene». Richard forteller at «den første gangen jeg så filmene, så var det sammen med han. Og da hjalp han meg å forstå mer av konteksten første gangen». Dette indikerer at hans teksthendelser på fritiden er preget av modellering fra faren, der de utveksler tanker og meninger om filmene og seriene de ser. Det er en sosial praksis, der faren illustrerer tolkningsdiskursen, og Richard får ta del.

Richard sosialiseres altså inn i en tolkningsdiskurs når han ser filmer sammen med faren sin, og samtaler om dem, og vi ser at samtalene har en verdi for han. Han forteller at samtalene bidrar til økt forståelse for kontekst, og man kan samtidig se at samtalene bringer med seg verdimeslige distinksjoner for kvalitet:

Elev: Jeg tror at, hvis man liksom vet hvem som har lagd filmen eller filmmusikken på forhånd, så har man litt høyere eller lavere forventninger til filmen.

Han har bevissthet om hva samtalene faktisk bidrar med, og hva han får ut av det. Disse litterære samtalene blir altså en bekreftelse av Pennes (2006) argument om at middelklassebarn i større grad enn andre behersker ulike sekundære diskurser – nettopp på grunn av eksponering for tekst og tekstreferanser i hverdagslige samtaler (Cochran-Smith, 1984; Heath, 1988, 1996).

Ved samtale om litteratur i en skolesammenheng vil det være foretrukket at elevene går inn i en sekundærdiskursiv tekst- og tolkningspraksis, der de benytter seg av en faglig

tolkningsdiskurs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette innebærer å forstå både språkbruk og tenkemåter i en faglig sammenheng. I lys av funnene ser det ut til at Richard har funnet veien inn i en litterær tolkningsdiskurs via filmatiske tekster, og at hans literacy-kompetanse er forankret i seing av film, og litterære samtaler med faren. Dette kommer til syne i gjenfortellingene. *Barsakh* er mer enn kun en fortelling om ei jente og en gutt, men en fremstilling av kontraster i samfunnet. Med andre ord, han leser teksten som det det er – skjønnlitteratur, og har et paradigmatisk potensial i distinksjonene han har til skoletekstene (Bruner, 1986).

Richards syntagmatiske tenkemåte er mer paradigmatisk, sammenliknet med Synnøves og Mayos (og klassen for øvrig):

Elev: [...] For de [de andre i klassen] ser ikke så mye på film og serier og sånt, så de vet på en måte ikke helt hva de ser etter, da. De liksom... Det likte jeg, det likte jeg ikke, også klarer de liksom ikke helt sette ord på hvorfor.

For Richards literacy-kompetanse har hjemmet altså en viktig rolle for utviklingen av hans literacy-kompetanse. Richard har en klar fordel, fordi han leser fritidstekstene sammen med en kritisk partner – faren sin, i motsetning til Synnøve og Mayo, som blir overlatt til seg selv. De to ser fritidstekstene enten alene eller med søsken, og forteller at de ikke har noen litterære samtaler om det de ser på. Med andre ord: De har ingen som kan trigge tolkningsdiskursen deres i fritidssammenheng.

5.3 LESEMÅTER

Som James Paul Gee (2005) skriver, så er en forutsetning for å lykkes i skolen å mestre de akademiske måtene man bruker språket på. Richard har åpenbart lykkes, og det kommer også fram gjennom lærerens vurdering. Videre ser vi at han ikke lar seg fange av den primærdiskursive lesemåten, og han bevarer sin språkmakt (Scholes, 1998; Skarstein, 2013). Dette er noe de to andre informantene ikke gjør. Når vi leser en fortelling, bruker vi syntagmatisk tenkning for å vurdere om handlingen ligner på vår egen verden, våre egne erfaringer og oppfatninger (Bruner, 1986; Penne, 2010). Og det er nettopp dette Synnøve og Mayo gjør. Det viktige for dem og deres lesning er å måle den opp mot egen virkelighet. Fordi Synnøve og Mayo vurderer tekstene ut ifra en syntagmatisk orientering, vil det kunne stenge for tilgang til det metaforiske og paradigmatiske.

Richard orienterer seg i mye større grad i sekundærdiskursen/ paradigmatisk, og begrunner tekstene først og fremst ut fra konteksten han leser teksten i, og senere egne erfaringer. Penne (2010) hevder at tolking av tekst krever at man beveger seg inn i en mer paradigmatisk tenkemåte, og at læring i norskfaget handler om å gjøre den syntagmatiske tenkemåten mer paradigmatisk – altså å gå inn i tekstene og finne årsaksforklaringer i tekstens forestillingsverden. Synnøve og Mayo mangler distinksjoner som er nødvendige for å kunne beskrive, tolke og forklare tekstenes innhold på et metaforisk nivå, satt i kontekst. De har først og fremst fokus på opplevelsen, at teksten skal nære gode følelser, og om den er underholdende. Dette vil fjerne fokuset fra, og gå på bekostning av muligheten for diskursiv tilegning eller læring. Dette er noe Penne (2010) understreker som et demokratisk problem, ved at elever som ikke tar del i skolens diskurs kan gå glipp av muligheter til former for læring.

Blikstad-Balas (2016a) skriver at literacy er kognitivt og sosiokulturelt betinget. Man kan si at Synnøve og Mayo forblir i det kognitive aspektet. Det er leserens forforståelse og lese måte som er sentralt i gjenfortellingene, og det er lite tyggemotstand. De får bli i sin egen primærdiskursive sfære. Dette blir problematisk når de møter teksthendelser hvor det forventes at de skal ta del i en sosiokulturell praksis de verken har kjennskap til eller trening i. De har ikke noe ønske om å forlate denne sfæren, noe som dermed hindrer overgang til, og trening av sekundære diskurser – tolknings- og fagdiskurs. I denne konteksten blir derfor informantenes teksttolkning en konsekvens av diskursen de møter teksten med.

Dette ses også i lys av Gees (2015) diskursbegrep, der de sosiale og kulturelle fellesskapene har ulike diskurser. Richard har en primærdiskurs som ligger tett opp mot skolediskursen, mens Synnøve og Mayo ikke har tilgang på skolediskursen i lik grad. Det er et for stort sprik mellom de to diskursene til at Synnøve og Mayo klarer å bevege seg over på egenhånd. Her vil det være et behov for å lære, heller enn å tilegne seg diskursen slik Richard har gjort hjemmefra (Gee, 2003). Som Penne (2006) skriver, må alt som fremstilles i den skriftliggjorte og mediale verden aktivt tolkes i ulike kontekster. Det blir tydelig her at forforståelsen til de ulike informantene er preget av hvilken diskurs de leser og snakker om tekstene med. Tekstene får derfor ulik mening for de forskjellige informantene, fordi utgangspunktet for tekstmøtene er forskjellige.

Vi blir eksponert for tekster som prøver å påvirke leseren (Skarstein, 2022, s. 57; Scholes, 1998; Blikstad-Balas, 2016, s. 28; Heath, 1996; Shanahan & Shanahan, 2014). For å kunne utøve språkmakt, og å stå imot påvirkningskraften, kreves det tilgang til fagdiskursens argumentasjonsmønstre. I motsetning til Richard har ikke Synnøve og Mayo et språk til å snakke om tekster utover handlingen. Richard har helt klart fordeler, fordi han leser tekstene for det de er – fiksjon. Selv om han trekker linjer til dagens samfunn. Disse linjene har likevel en distanse til det som er fiksjon, og er en tolkning heller enn en virkelighetsoppfatning. Det som er avgjørende er om elevene klarer å skille disse teksthendelsene fra hverandre. Dataene indikerer at Synnøve og Mayo ikke klarer det, og at de forblir i primærdiskursen. I likhet med dette kan man si at også Richard leser skole- og fritidstekstene veldig likt, men han har fordelene at lese måten han anvender til å snakke om tekster, går hånd i hånd med skolediskursen.

5.4 MENINGSSKAPING

I denne oppgaven brukes distinksjonsbegrepet til å undersøke hvordan tekstene elevene snakker om gis mening og betydning utover narrative handlingsforløp. Distinksjonene informantene bruker for å snakke om tekst, blir altså en måte å undersøke tekstholdningen, teksttilnærmingen og lese måten av tekstene de snakker om. Vi ser en forskjell i hvilke distinksjoner de ulike informantene bruker om tekstene. Synnøve og Mayo har subjektive distinksjoner. Det viktige er hva tekstene betyr for dem, og om teksten har potensial for identifisering. De plasserer *War horse* inn i en samfunnsfaglig kontekst, ja, men det har likevel liten betydning for hvilken verdi filmen får. Den får ikke noen verdi for verken samfunnsfag eller identifikasjon. Hos Richard har tekstene betydning utover handlingsforløpet, og han har mange distinksjoner for å tilnærme seg filmatiske tekster.

Richards distinksjoner knytter seg til estetiske trekk ved teksten og brukes til å vurdere tekstenes kvalitet. Selv om disse distinksjonene knytter seg til fritidslesing av filmer, kan de knyttes til lesning av narrative tekster mer generelt. De er rett og slett i overensstemmelse med det litterære feltet og litteraturfagets sekundære diskurs, og muligheter for å konstruere utvidede meninger. I intervjuet med Richard ser det også ut til at distinksjonene fostrer allegoriske lesninger. På denne måten får distinksjonene sentral betydning i en analytisk tilnærming til tekstene – vurderende, *samtidig* som de bidrar til opplevelser og sterk narrativ mening. Med andre ord ser distinksjonene ut til å være en sentral komponent i Richards lesekompetanse. Lesetestene som læreren refererer til handler ikke bare om fiktive tekster,

men også om sakprosa. Richard er en av klassens sterkeste lesere, som vil si at Richards stødige fiksjonsforståelse, som distinksjonene indikerer, er en sentral forforståelse, også for andre typer tekster.

Richards gjenfortellinger kjennetegnes av metaspråk. Han bruker formuleringer som «det er samme samfunnsstruktur» og «da hjalp han meg å forstå mer av konteksten». Han har en helt annen tilnærming til tekstene enn det vi ser hos de to andres gjenfortellinger. Tekstene representerer noe annet for Richard enn den gjør for Synnøve og Mayo. Richard tar ikke med seg selv inn i teksten, noe som gjør at han evner å tilføre egne følelser, empati og nærhet senere, med en kritisk distanse (Skarstein, 2013). Dette kommer til syne i portrettet, der vi ser distinksjoner for hva han liker med de ulike tekstene, der han forklarer og begrunner. Han er bevisst hva i tekstene som er av verdi for han.

5.5 SKOLENS ROLLE OG UNDERVISNING I DISKURS

Richard befinner seg i et hjem hvor han har mulighet til å utfordre sin primærdiskurs, mens både Synnøve og Mayo blir overlatt til seg selv med tekstene. De ser for det meste alene, uten en diskusjonspartner som kan utfordre og trigge tolkningsdiskurs. Richards måte å tolke, trekke ut temaer, verdier og forskjeller og å snakke om tekst på er automatisert, og ligger latent. Dette er aspekter ved lesing som i liten til ingen grad blir tatt opp av Synnøve og Mayo, som samsvarer med Penne og Hertzbergs (2015) bemerkning om at primærdiskursen ikke lenger er forbeholdt kun hjemlige situasjoner. Ungdommer «tar med seg» primærdiskursen inn i klasserommet, og sekundære diskurser blir heller ikke trigget. Dette vil videre kunne få konsekvenser for tekstenes potensial for mening, som vil bli redusert. Det vil si at uten trigging av diskurs blir det dermed heller ingen trening av diskurs. Dette bekreftes i funnene. Synnøve og Mayo «får lov til» å bli værende i deres primærdiskurs når de snakker om tekstene, og de ser heller ingen grunn til å skulle snakke om tekstene på noen annen måte. Med andre ord, der Richard har tilegnet seg tolkningsdiskurs, må skolen hjelpe Synnøve og Mayo med å lære.

Literacy-kompetanse er å mestre sekundærdiskursenes kunst (Gee, 2003), og en av skolens viktigste oppgaver vil dermed være å utvikle elevenes språk, slik at de får tilgang til skolens sekundærdiskurser (Blikstad-Balas, 2016b). Denne påstanden fører med seg et viktig poeng, for sånn det kommer frem i intervjuene ser det ikke ut til at litteraturundervisningen har gjort noe særlig for Synnøve og Mayo for å fremme deres sekundærdiskurs. Richards

tolkningsdiskurs ser ut til å først og fremst komme fra hjemmet, og Richard har allerede erfaring med å bruke erfaringer fra fritidstekstpraksiser i skolesammenheng. Det er skolens oppgave å gi elevene tilgang til diskursene, slik at også Synnøve og Mayo vil kunne ha en mer analytisk tilnærming til deres fritidstekster.

Richard forteller at han synes det er vanskelig å se for seg «bildet» av det som skjer i handlingen når han leser bøker. Han har tilegnet seg måter å navigere i filmatiske narrative fiksjonstekster på som gir han tilgang til paradigmatisk tenkemåte, samtidig som det ikke går uten utfordringer når han leser verbaltekstlige bøker. Det er altså ikke gitt at erfaringer med lesing av filmatiske fiksjonstekster fører til literacy-kompetanse med direkte overførbarhet til verbaltekst. Som Cope og Kalantzis skriver (2009), så finnes det flere ulike meningsbærende modaliteter som alle har unike egenskaper.

Det blir altså tydelig at selv om denne masteroppgaven argumenterer for bruk av filmatiske narrative fiksjonstekster i litteraturundervisningen, er det fortsatt et behov for en litteraturundervisning som favner om mer enn kun diskursiv trening, men også langlesing og mengdetrening i lesing av verbaltekst. Richard har behov for trening i å lese verbaltekst på samme måte som Synnøve og Mayo har behov for diskursiv trening og bevisstgjøring rundt skolens diskursive forventninger. Sagt med andre ord, er det behov for en litteraturundervisning med et New Literacy Studies-perspektiv (Blikstad-Balas, 2016a; Gee, 2015; Lankshear & Knobel, 2011).

5.6 BROBYGGING MELLOM SKOLETEKSTER OG FRITIDSTEKSTER

Analysen viser hvordan Richards fritidslesing av filmatiske narrative fiksjonstekster kan ha en positiv effekt på hans læring og forståelse av litteratur i skolesammenheng. Mens Richard viser en bevissthet og ferdighet i å tolke og diskutere filmatiske tekster, viser ikke Synnøve og Mayo de samme ferdighetene i norskfaglig skolediskurs. Dette kan forklares med deres ulike språklige og kulturelle hjemmekulturer (Gee, 2008; Skarstein, 2013). Mens Richards primærdiskurs blir preget av tolkningsdiskursen han har fått oppfølging i hjemme, kan man anta – ut ifra at de forteller at de ikke snakker med noen om tekstene som leses på fritiden – at Synnøve og Mayo trolig ikke hatt samme mengdetrening og støtte til å utvikle denne ferdigheten.

Videre viser analysen at filmatiske narrative fiksjonstekster kan være en verdifull ressurs i norskfaget for å bygge bro mellom fritidslesing og skolesammenheng. Gjennom trening i lesing og diskusjon av filmatiske tekster på fritiden, kan elevene utvikle ferdigheter og forståelse som kan overføres til skolesammenheng, og dermed bidra til en mer helhetlig og sammenhengende læring. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette ikke betyr at litteraturundervisningen kun trenger filmatiske narrative fiksjonstekster. Litterære tekster har sin egen verdi og relevans, og det er viktig at elevene utvikler en forståelse og ferdighet i å lese og tolke slike tekster. Likevel kan filmatiske tekster være en verdifull tilleggsressurs som kan berike og styrke elevenes forståelse og ferdigheter i norskfaget.

Lesing av narrative fiksjonstekster har blitt undersøkt i sammenheng med dagens argument om ungdommers manglende interesse for skjønnlitteratur og papirbaserte bøker (Hobbelstad, 2023; Roe, 2020; Rojahn Schwebs et al., 2023). Det er også påpekt at lesing av lange, tunge verbaltekster krever ikke bare avkodingsevner, men også forståelse av innholdet og evne til å skape narrativ og kontekstuell mening (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne sammenhengen påpekes det at det er viktig å bygge bro mellom ungdommenes forforståelse – her: erfaringer med lesing av filmatiske narrative fiksjonstekster, og skolens utvalg av tekster, slik at de kan utvikle sin literacy-kompetanse og lære å sette pris på estetisk lesing av kanonlitteratur. Dette kan gjøres ved å utnytte ungdommenes allerede eksisterende kulturelle referanser og innganger til tekstene de leser.

Lesing av skjønnlitteratur i verbaltekstlig form har vært en naturlig del av hverdagen for tidligere generasjoner, men dette er ikke lenger like aktuelt for dagens ungdommer (Hobbelstad, 2023). Det argumenteres for at litterær tolkningsdiskurs er en sekundærdiskurs som kan læres. Dette krever imidlertid en bevissthet om at språk brukes på forskjellige måter, og at elevene bør få trening i å sammenligne tekstpraksiser. Derfor bør litteraturundervisningen ta utgangspunkt i elevenes eksisterende kulturelle referanser og innganger til tekstene. Gjenfortellingene av skoletekstene viser at narrative fiksjonstekster er noe ungdommene kjenner igjen fra fritiden. Det vil derfor være hensiktsmessig å bygge bro mellom deres allerede eksisterende kulturelle referanser og kanontradisjonen, slik at de kan utvikle sin literacy-kompetanse og lære å sette pris på estetisk lesing av kanonlitteratur.

Dermed blir utfordringen å finne en balanse mellom de ulike teksttypene og undervisningsmetodene. Dette kan innebære å utforske nye måter å integrere filmatiske

tekster i litteraturundervisningen på. På denne måten kan norskfaget oppleves mer relevant og engasjerende for elevene, samtidig som det legger til rette for en mer helhetlig og sammenhengende læring som tar hensyn til elevenes forforståelse og erfaringer.

6 AVSLUTNING

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: «Hva kjennetegner ungdommers meningsskaping i møte med narrative fiksjonstekster i strømmetjenestenes tid?». Innledningsvis introduserte jeg en pågående debatt rundt ungdommers lesevaner, og utfordringer knyttet til konsentrasjon, fordypningsvansker og at det leses lite skjønnlitteratur (Hobbelstad, 2023; Roe, 2020; Rojahn Schwebs et al., 2023). I tillegg belyste jeg den teknologiske utviklingen av distribusjonstjenester av medieinnhold, og hvordan befolkningens interesse har forflyttet seg fra lineær distribusjon til strømmetjenester (Gaustad & Gran, 2022; Sletvold, 2017; Spilker & Colbjørnsen, 2020; Spilker et al., 2020).

Gjennom en diskursanalyse undersøkte jeg tre ungdomsskoleelevers gjenfortellinger av to tekster lest i skolesammenheng, og hvordan deres erfaringer med narrative fiksjonstekster kommer til syne i samtale om tekst. Masteroppgaven favner om intervjumateriale fra tre informanter, og oppgavens hensikt har derfor ikke vært å generalisere funnene. I stedet har jeg forsøkt å illustrere hvilke diskursive variasjoner som kan finnes i ett og samme klasserom, og hvilke didaktiske implikasjoner det kan få. Jeg fant at Richard skiller seg diskursivt fra Synnøve og Mayo, der Richards måte å snakke om tekstene på er i overensstemmelse med litteratur- og norskfagets verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019), mens Synnøve og Mayo blir værende i primærdiskurs.

Funnene i denne masteroppgaven kan ses i sammenheng med tidligere forskning om diskursive forskjeller (Gee, 2003; Penne, 2006; Penne & Hertzberg, 2015; Skarstein, 2013), og jeg har knyttet funnene til sosiokulturelle forhold (Blikstad-Balas, 2016a; Gee, 2015). Richard har fordeler. Han både ser og snakker om filmatiske narrative fiksjonstekster med faren sin, og det blir grunnlag for sosiokulturell læring – og tilegning av en litterær tolkningsdiskurs. Samtalene er en sosial praksis som utvikler språk, tenkning og diskurs. Her blir det tydelig at hjemmets rolle er essensiell. Informantenes diskursive forforståelse fra fritidssammenheng blir rammen for meningsskapingen av de narrative fiksjonstekstene de har lest i skolesammenheng.

Masteroppgavens tittel «filmatiske forforståelse som ressurs i norskfaget» blir et argument for bruk av filmatiske narrative fiksjonstekster i litteraturundervisningen. Hvis elevenes

forforståelse skal tas på alvor i undervisningen, blir det tydelig ut fra denne oppgavens materiale at filmatiske narrative fiksjonstekster bør inn i undervisningen som et bindeledd mellom forforståelse og skolens nye impulser. Det bør bygges bro fra filmer og serier til litteratur heller enn bro fra litteratur til film og serier. For dataene fra analysen indikerer nemlig at det ikke nødvendigvis er en nedgang i lesing, men at lesingen er flyttet over til en ny arena. Så, ved å bruke film som en måte å møte elevene på halvveien på, og å spille på deres banehalvdel, kan man bidra til å øke elevenes interesse for skjønnlitteratur og hjelpe dem med å utvikle sin literacy-kompetanse.

6.1 STUDIENS BEGRENSNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Dette prosjektet er basert på kvalitative intervjuer med elever på ungdomstrinnet, som vil si at det kun baserer seg på det elevene forteller. I et større prosjekt kunne det vært interessant å undersøke hvilken eller hvor stor effekt det har på elevers literacy-kompetanse å legge opp litteraturundervisningen basert på elevenes forforståelse og erfaringer med narrative fiksjonstekster. Et prosjekt over tid, hvor man undersøker litterære samtaler i en longitudinell studie, og hvor man følger en klasse, vil kunne gi mer konkrete forslag til undervisningsmetoder.

På grunn av oppgavens omfang fikk jeg ikke anledning til å anvende hele datamaterialet jeg samlet inn. Jeg intervjuet i alt seks elever, og i en større studie ville det vært interessant å undersøke de diskursive forskjellene blant elever som ikke er de høyest presterende. I denne oppgaven fremstår Synnøve og Mayo veldig like, til tross for hvordan læreren vurderer dem. Derfor er mitt forslag å undersøke en populasjon der informantenes faglige nivå ikke har et like stort sprik som i denne oppgaven.

REFERANSELISTE

- Anundsen, L. (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 49-66.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed. utg.). Blackwell Publ.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-01>
- Blikstad-Balas, M. (2016a). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M. (2016b). Skolens nye literacy. *Learning Tech*, (1), 77-98.
<https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107724>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cazden, C., Cope, B., Kalantzis, M., Luke, A., Luke, C. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader. Language and Learning for Human Service Professions Monograph Series*. ERIC.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (2014). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies (Mahwah, N.J.)*, 4(3), 164-195.
<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Gaustad, T. & Gran, A.-B. (2022). Den digitale filmformidlingens mangfold. I *Mangfold i spill: Digitalisering av kultur og medier i Norge* (s. 234-249).
- Gee, J. P. (2001). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725. <https://doi.org/10.1598/JAAL.44.8.3>
- Gee, J. P. (2003). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722511>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis : theory and method* (2. utg.). Routledge.

- Gee, J. P. (2015). New literacy studies. I K. Pahl & J. Rowsell (Red.), *The Routledge handbook of literacy studies* (s. 55-68). Routledge.
- Heath, S. B. (1988). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Lang. Soc.*, 11(1), 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Heath, S. B. (1996). *Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hobbelstad, I. M. (2023, 19. april). Vi kan miste fantasien. *nrk.no*.
<https://www.nrk.no/ytring/vi-kan-miste-fantasien-1.16376634>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jonvik, M. (2017). Diskusjonar om Distinksjonen, og distinksjonar i diskusjonen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(2), 210-223. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-02-04>
- Juuhl, G. K. (2013). *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*.
- Juuhl, G. K. & Michelsen, M. (2020). Forsking på barn og ungdoms tekstar og tekstpraksisar på fritida, med eit nordisk fokus. *Nordic journal of literacy research*, 6(3), 4-26.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2093>
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de svake elevene [Visions 2011: Teaching]. *Acta didactica Norge*, 6(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Lindtner, S. S. & Skarstein, D. (2018). *Dramaserien Skam : analytiske perspektiver og didaktiske muligheter*. Fagbokforl.
- Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag : en tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett* [Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet]. Oslo.
- Michelsen, M. (2021). *Barns fritidstekstar*. Det Norske Samlaget.

- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub]. Oslo.
- Penne, S. (2007). Min mening og min verden: om kulturer, klasser og litteraturundervisning på ungdomstrinnet. *Skrifter utgivna vid Högskolan Kristianstad*
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rhodes, J. A. & Robnolt, V. J. (2009). Digital literacies in the classroom. I L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinsky (Red.), *Handbook of adolescent literacy research*. The Guilford Press.
- Roe, A. (2020). *Kapittel 5. Elevenes lesevaner og holdninger til lesing*. Universitetsforlaget.
- Rojahn Schwebs, I. J., Klevjer, C. A. & Kassab Liland, K. (2023, 18. april). Unge leser mindre enn før: – Mange ting som kjemper om oppmerksomheten. *nrk.no*.
https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for_-ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898
- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English : reconstructing English as a discipline*. Yale University Press.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636-639.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*.
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål eller middel? -Hva kan elevers lesninger av eldre tekster fortelle oss? I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter : i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Skaar, H. (2016). Den digitale teksten i det norske morsmålsfaget - Læremiddel og læringsmål. *Learning Tech*, (1), 62-76. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107620>
- Sletvold, P. (2017, 15.09.2022). Hva er streaming og hva brukes det til? *multitek.no*.
<https://www.multitek.no/innlegg/hva-er-streaming/>
- Spielberg, Steven (Regissør). (2011). *War Horse* [Film]. Walt Disney Studios Motion Pictures.

- Spilker, H. S. & Colbjørnsen, T. (2020). The dimensions of streaming: toward a typology of an evolving concept. *Media, culture & society*, 42(7-8), 1210-1225.
<https://doi.org/10.1177/0163443720904587>
- Spilker, H. S., Johannessen, M. K. & Morsund, E. (2020). Samfunnsoppdrag i forvitring?: En analyse av sjangermangfold og programleggingsteknikker i NRK og TV2 på lineær-tv og strømme-tv. *Norsk medietidsskrift*, 27(4), 1-18.
<https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2020-04-03>
- Stranger, S. (2009). *Barsakh : Emilie, Samuel og Gran Canaria*. Cappelen Damm.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice* (Bd. 9). Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies : critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Longman.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Turner, K. H., Hicks, T. & Zucker, L. (2020). Connected Reading: A Framework for Understanding How Adolescents Encounter, Evaluate, and Engage With Texts in the Digital Age. *Reading research quarterly*, 55(2), 291-309.
<https://doi.org/10.1002/rrq.271>
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. UNESCO Education Center.



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt om elevers lesevaner](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
676446

Vurderingstype
Standard

Dato
02.01.2023

Prosjekttittel

Masterprosjekt om elevers lesevaner

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Dag Skarstein

Student

Thea Kabicek Skjerven

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna under 16 år og ungdom 16 og 17 år. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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

TREDJEPERSON

Du har oppgitt at det ikke skal registreres opplysninger om andre personer som ikke deltar i studien (tredjeperson) under intervjuene. For å hindre at slike opplysninger fremkommer bør du understreke for informantene at de må unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikk i beskrivelser av hendelser og personer. Merk at dersom det skal registreres tredjepersonsopplysninger må det meldes inn som en endring.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

” Ungdomsskoleelevers tekstpraksiser i strømmetjenestenes tid”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ungdomsskoleelevers tekstpraksiser. I dette skrivet vil vi gi deg informasjon om prosjektets mål og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Våren 2023 skal jeg, Thea Kabicek Skjerven skrive min masteroppgave *Ungdomsskoleelevers tekstpraksiser i strømmetjenestenes tid*. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan elever på ungdomstrinnet ser filmatisk litteratur. Til prosjektet søker vi 6 elever fra ungdomstrinnet til å delta i et intervju om deres seervaner av filmer og serier.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å delta på ett individuelt intervju, med varighet på 30-45 minutter. Det vil si en samtale om temaet. Spørsmålene vil dreie seg om elevenes forhold til det å se film og serier. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Alle innsamlede data behandles konfidensielt, de-identifiseres og lagres forsvarlig. I masteroppgaven vil deler av intervjuet kunne bli omtalt og delvis sitert. Her kommer alle navn til å være erstattet med alias osv, hvor det tilstrebes at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

Navnet vil være anonymisert, og jeg vil ikke ha tilgang til andre opplysninger som kan gjøre at barnet ditt blir gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2023 og da vil personopplysninger og intervjuopptak slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

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

- OsloMet Storbyuniversitet ved Dag Skarstein (veileder) Epost: dagska@oslomet.no
- OsloMet Storbyuniversitet ved Thea Kabicek Skjerven Epost: s334509@oslomet.no
- Personvernombud ved OsloMet, Jorunn Wiig Strømberg Epost: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: • NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Student
Dag Skarstein Thea Kabicek Skjerven

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet *Ungdomsskoleelevers tekstpraksiser i strømmetjenestenes tid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker i:

Jeg samtykker til at _____ (barnets navn) deltar i intervju med lydopptak som blir skrevet av og brukt som eksempler i masteroppgaven.

Lydopptaket kan behandles frem til prosjektslutt i juni 2023. Barnet mitt kan trekke seg fra prosjektet når som helst innen prosjektet er avsluttet i juni 2023. Jeg kan trekke mitt barn fra deltakelsen før prosjektslutt uten å begrunne dette.

(Sted og dato, signatur foresatt)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Intervjuet er tredelt:

1. Fortell om en typisk situasjon der du ser tv-serier (jeg stiller spørsmål)
2. Gjenfortelling av noe de har et forhold til
3. Spørsmål knyttet til skolesammenheng

Fortell om en typisk situasjon der du ser tv-serier

Hva

- Hva ser du på? – film? Serier? Begge deler?
- er det en grunn til at du liker serier bedre enn film/film bedre enn serier?
- «fortell om det du liker med å se film/serie.
 - er det en spesiell type sjanger?
 - En spesiell lengde på episoder?
 - En sjanger/tema du liker bedre å se enn andre?

Hvordan

- Når ser du på serier/film?
 - I helgene?
 - Etter skolen?
 - Sent? Tidlig?
- Hvor ofte ser du på serier/film?
- Hva gjør du mens du ser på film? / gjør du noe annet samtidig som du ser på film?
- Hvordan velger du filmer/serier du vil se?
- Ser du noe om igjen/ hva ser du om igjen?
- Ser du alene eller sammen med noen?
- Snakker du med noen om det du ser på?
- Hender det at du ser samme film/serie/ en episode flere ganger?
- Når du ser for første gang - spoler du, setter du på pause? Ser du det på nytt med en gang?

Hvorfor

- Hva gjør at du bruker tid på å se på serier/ filmer?

Gjenfortelling av handling

- Har du noen favorittfilmer/favorittserier?
- Kan du gjenfortelle handlingen i en av filmene/seriene du har sett mye?

Skolesammenheng

- Har dere sett på film i norskfaget på skolen?
 - Hva gjorde dere med filmen i norsken da?
 - Er det noe i norskfaget som har gjort at du har fått en interesse for film?
- Har seriene/filmene du ser på noe med norskfaget å gjøre? Eller noe med skolen generelt å gjøre?
 - Kan det ha med andre ting i norskfaget å gjøre?

Avsluttende spørsmål

- Har du noe mer du vil legge til før vi avslutter?