

Elevers meningsskaping i møte med litteratur i norskfaget

En diskursanalytisk tilnærming til elevers resepsjon av en ungdomsroman



Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norskdidaktikk

SKUT5910
Line Henjum

Kand. nr. 927

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet - storbyuniversitetet

15. mai 2018

«Klimakset var på side 110 for meg egentlig»
Marius, 10. klasse

Sammendrag

«Elevs meningsskaping i møte med litteratur i norskfaget» tar for seg et utvalg elevs meningskonstituerende språk i møte med en episk fiksjonsfortelling i norskfaget.

Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming, der 11 elever på 10. trinn er intervjuet om en ungdomsroman de har lest og arbeidet med. Samtidig er det gjennomført observasjon av norskundervisningen, som en supplerende del av datainnsamlingen. Oppgaven har et diskursivt perspektiv på læring, og i behandlingen av datamaterialet er det utført en diskursanalyse med vekt på begrepene primærdiskurs/sekundærdiskurs og syntagmatisk/paradigmatisk tenkemåte. Det er to mønstre som trer frem i elevenes tilnærming til den litterære teksten; majoriteten av informantene med sine mønstre for meningsdannelse, sett i forhold til eleven Jens, med sitt mønster for meningsdannelse. Majoriteten av elevenes resepsjon av teksten er ganske lik, der de viser ulike aspekter ved primærdiskursen og den syntagmatiske tenkemåten. Deres meningsskaping kjennetegnes av et emosjonelt språk, bruk av antiteser og subjektive tilnærminger. De forblir i hverdagspråket i møte med teksten og tar ikke i bruk andre kontekster enn sitt eget her og nå-språk for å tilføre teksten mening.

Samtidig som de forblir i hverdagspråket, går de heller ikke inn i rollen som lærende elev. Eleven Jens orienterer seg diskursivt annerledes. Han trer inn i elevrollen, en rolle som krever et annet språk enn primærdiskursen. Han skaper i større grad mening i sekundærdiskursen, gjennom den hermeneutiske tolkningsdiskursen. Han argumenterer, viser til eksempler og forsøker å se deler sammen med helheter. På denne måten ser vi at elevenes språk og identitet henger sammen. Ved at majoriteten av informantene skaper mening i primærdiskursen i møte med romanen blir ikke teksttolkingen «dyp», samtidig som tekstens potensial for mening på mange måter blir redusert. Jens, som i større grad møter teksten med retorisk bevissthet, evner å supplere følelsene sine, empatien og nærheten med en mer analytisk og kritisk distanse. Dette kommer diskursivt til syne gjennom hans bruk av forklaringer, begrunnelser og argumenter. Idet Jens er klar over tekstens retoriske virkning er han samtidig klar over «seg selv». Jens nærmer seg det paradigmatisk/sekundærdiskursive når han konstruerer verden, skolen og fag gjennom narrative og metaforiske rammer for forståelse. I teksttolkingen evner han på denne måten å innta fortellingen med det vi definerer som et dobbelt blikk. Analysen viser på denne måten at teksttolkingen blir en konsekvens av elevenes diskurs. Oppgaven avsluttes med en drøftelse av hvorfor majoriteten av elevene ikke skifter fra den hverdagslige primærdiskursen til den norskfaglige tolkningsdiskursen i møte med romanen. Drøftelsen tar opp den aktuelle tekstens populærkulturelle preg, undervisningsmetodene og tilgang til sekundærdiskursen, elevrollen samt skolen, sett i et institusjonelt og kulturelt perspektiv.

Forord

Fem års utdanning er ferdig. Dette året har vært det klart mest lærerike av dem alle. Det å få dykke ned i et fag og et tema som interesserer meg i så stor grad har vært et privilegium. Til tross for at jeg noen ganger har klødd meg i hodet, har arbeidet med oppgaven vært svært givende og ikke minst gøy. Jeg står nå med stor iver klar til å ta fatt på yrkeslivet.

Jeg vil først og fremst takke veileder Dag Skarstein. Ditt engasjement, din raske respons og gode faglige støtte har vært en stor motiverende faktor for meg. Tusen, tusen takk.

En stor takk til alle de flotte elevene på 10. trinn, som jeg har intervjuet i forbindelse med dette prosjektet. Jeg vil samtidig takke alle de fine medstudentene mine i Falbes gate 5, både for faglig veiledning, men også særdeles godt selskap. Dette året hadde ikke vært det samme uten dere. Takk til verdens beste Eivind for korrekturlesing, for støttende ord og ikke minst din interesse for oppgavens tema.

Oslo, mai 2018

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
2. Teori og faglig forankring.....	5
2.1 Literacy.....	5
2.2 Diskurs.....	6
2.2.1 James Paul Gees diskursbegrep.....	7
2.2.2 Primærdiskurs og sekundærdiskurs.....	9
2.2.3 Tilegning og læring i et diskursivt perspektiv.....	10
2.3 Syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte.....	11
2.3.1 «Modes of thought» - tenkemåter i ulike fag.....	13
2.4 Hermeneutikk.....	14
2.4.1 Hermeneutikk og norskfaget.....	18
2.5 Sentrale begreper i et kulturelt perspektiv.....	18
2.6 Tekstkompetanse og tenkemåter i norskfaget.....	20
3. Metode.....	23
3.1 Generelt om kvalitativ metode.....	23
3.2 Forskningsprosessen.....	23
3.3 Datainnsamlingen.....	24
3.3.1 Generelt.....	24
3.3.2 Utvalget.....	24
3.3.3 Gjennomføringen.....	26
3.3.3.1 Observasjon.....	27
3.3.3.2 Intervju.....	30
3.3.3.3 Transkripsjon.....	31
3.3.3.4 Validitet og reliabilitet.....	32
3.4 Etter datainnsamlingen.....	33
3.4.1 Diskursanalyse.....	33
3.5 Ethiske dilemmaer.....	35
3.5.1 Samtykke.....	35
4. Analyse av ungdomsromanen <i>Fuck off I love you</i>	36
5. Analyse av funn.....	42
5.1 Elevenes holdninger til norskfaget.....	42
5.2 Elevenes omtale av det faglige innholdet.....	44
5.3 Elevenes lesninger av en episk fiksjonsfortelling.....	48

5.4 Eleven Jens.....	53
5.4.1 Jens sine holdninger til norskfaget	53
5.4.2 Jens sin tilnærming til det faglige innholdet	55
5.5 Kulturell forforståelse.....	59
5.6 Oppsummering og faglig forankring.....	64
6. Diskusjon.....	67
6.1 Elevenes lese måte og teksttolkning.....	67
6. 2 Kulturell bakgrunn og elevenes lese måte	70
6.3 Den litterære teksten i et diskursivt læringsperspektiv.....	71
6.4 Undervisningsmetoder og tilgang til sekundærdiskursen.....	74
6.5 Elevrollen – elevidentitet og sosial identitet.....	77
6.6 Institusjonelle og kulturelle perspektiv	79
6.7 Oppsummering.....	85
7. Forslag til videre forskning.....	87
8. Konklusjon.....	88
Bibliografi.....	91
Vedlegg	96
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	96
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte	97
Vedlegg 3: Kvittering NSD	99

1. Innledning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv på læring, der både sosialkonstruktivistiske og kognitive aspekter ved læring er inkludert. Det fenomenologiske handler i stor grad om hvordan elever skaper mening i møte med fagene i skolen. Mennesker er individer som mener noe, og meningene våre er knyttet til både kultur og kontekst. Samtidig mener vi alltid noe gjennom språket. Perspektivet i denne avhandlingen skiller seg dermed fra læreplanens perspektiv og idé om læring som målstyrt, som videre forutsetter at skolefagene skal læres på lik måte for alle elever. Det fenomenologiske perspektivet åpner opp for at elever i skolen lærer på ulike måter, og er lite anvendt i norsk skoleforskning. Kvantitative undersøkelser, som «For store forventninger?», av Bakken og Elstad (2012), viser likevel at norsk skole både opprettholder og skaper forskjeller mellom elever. I likhet med alle etterkrigstidens reformer, har det med innføringen av Kunnskapsløftet (2006) vært et underliggende tverrpolitisk ønske at reformen skal bidra til å gjøre elevenes karakterer mindre avhengige av den forforståelsen elevene kommer til skolen med. Elever kommer til skolen i dag med ulik forforståelse for skolens verdier, fagenes språk og tenkemåter. De elevene som kommer til skolen med kjennskap til språknivåer utover det nære, hverdagslige følelssespråket, får en stor fordel i møte med fagenes ulike språklige rammer. De elevene som derimot ikke har med seg denne forforståelse, må aktivt lære seg dette språket i møte med skolen. Elevene må utfordres og trenes i fagenes språklige rammer, det vil si fagenes diskursive mønstre. Det er en betingelse for å kunne forstå og formidle de ulike fagenes innsikter og tenkemåter (Penne, 2014). Bakken og Elstad (2012) viser at Kunnskapsløftet (2006) ikke har fungert sosialt utjevnende, samtidig som elevenes forforståelse stadig har fått økende betydning for elevenes uttelling i skolefagene. Denne forforståelsen ønsker jeg å dykke dypere ned i, gjennom en kvalitativ undersøkelse av elevers språk i møte med norskfagets litteraturtilbud. Jeg vil i dette prosjektet derfor se på elevers tilnærming til en litterær tekst og de fenomenologiske mønstrene som videre trer frem i deres språkhandlinger.

Det overordnede målet med skolegangen er å utvikle og videreutvikle barn og unge sin literacy-kompetanse. Sylvi Penne (2010, s. 16) beskriver literacy som «et uttrykk for det metaspråket¹ vi alle trenger for å kunne tolke og forstå både litteratur, film og den verden vi

¹ En vanlig forståelse av metaspråk er at det er et språk som blir brukt for å beskrive spesifikke språk; et språk om språket. I denne oppgaven handler det òg om det meningskonstituerende språket – evnen til å skille mellom her og nå, og noe annet.

lever i.» Elevene skal lære seg et metaspråk, som skal gjøre dem i stand til å både tolke og forstå ulike tekster. Når vi snakker om literacy mener vi altså langt mer enn bare å kunne lese og skrive. I utvidet forstand handler literacy om hvordan vi skaper mening med tekster. Cope og Kalantzis (2000, s. 117) sier at «literacy is the heart of education's promise.» Literacy er en forutsetning både for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse. Gjennom norskfaget skal elevene lære å forstå og å delta i den kaotiske og flimrende tekstverdenen de er omgitt av. De skal forholde seg til fakta og fiksjon, til kunstverk og blogging, til mediale, digitale, multimodale og trykte tekster. Henning Fjørtoft (2014) hevder at norskfaget i *Kunnskapsløftet* oppholder seg i et spenningsfelt mellom de humanistiske og hermeneutiske tradisjonene de springer ut av, og den store interessen for literacy som preger den internasjonale skoledebatten. Sylvi Penne (2010) påpeker at norskfaget sin viktigste oppgave er å gi elevene det kulturelle tolkningsverktøyet de trenger for å tolke og gi mening til det de leser og omgir seg med. Hun viser til Bruner som sier at mennesket er et tolkende vesen. Vi skaper mening og utvikler forståelse gjennom tolkning. På denne måten kan vi si at forståelse er en hermeneutisk aktivitet, der vi hele tiden tolker oss til mening. Penne (2011) forteller at det å tolke noe i litteraturen ikke er mer utfordrende enn å tolke hendelser som skjer i hverdagen. Både tolkning av litteratur og tolkning av mening i verden generelt, går ut på en hermeneutisk forståelse, der mening oppstår i en vekselvirkning mellom del og helhet, der begge må tolkes for å skape mening.

1.1 Problemstilling

Elever i skolen i dag er altså helt avhengige av literacy for å manøvrere klokt i en stadig mer tekstliggjort verden. Literacy-kompetanse vil si å mestre ulike diskurser, og som lærer er det viktig å være klar over elevenes diskursnivåer og trigge elevene i andre diskurser enn hverdagsspråket. Elevene skal i møte med skolen lære seg et metaspråk som gjør dem i stand til å både tolke og forstå tekstene de møter. Arbeid med skjønnlitteratur utgjør en vesentlig del av norskfaget og kan invitere elevene til å utfordre sine diskurser. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg i denne oppgaven å finne ut noe om elevers literacy-kompetanse i norskfaget. For å undersøke dette temaet ser jeg på hvordan et utvalg elever skaper mening i møte med en litterær tekst i faget. Jeg ønsker samtidig å se på hvordan elevenes lese måte og meningsdannelse påvirker deres teksttolkning og elevrolle. Som en konsekvens av den økte innvandringen til landet vårt de siste tiårene, har oppmerksomheten rundt den nye kulturelle og språklige situasjonen fått økt fokus (Utdanningsdirektoratet, 2014). Jeg har derfor inkludert et kulturelt perspektiv i oppgaven, der jeg søker å finne ut noe om hvorvidt elevenes

kulturelle forforståelse spiller inn på elevenes lese måter. Ut i fra dette har jeg utviklet en problemstilling, samt to forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner elevers meningsskapning i møte med en ungdomsroman i norskfaget?

- ❖ *Hvilke konsekvenser har lese måtene eller meningsdannelsen for elevenes teksttolkning?*
- ❖ *I hvilken grad spiller kulturell bakgrunn inn på lese måter av en narrativ fiksjonstekst?*

Teoretisk befinner jeg meg som nevnt i en fenomenologisk, konstruktivistisk og sosiokulturell tradisjon, samtidig som jeg benytter teorier som kombinerer det konstruktivistiske perspektivet med det kognitive. Individets meninger er både knyttet til kultur og kontekst, samtidig som vi alltid mener noe gjennom språket. Sylvi Penne (2006) sier at vi lærer, erkjenner og skaper mening med språket som vårt redskap. Språket vårt er ladet med verdier og disse verdiene påvirker det vi lærer eller er motivert for å lære, samt det vi leser eller er motivert for å lese. Meningsskapningen vår er dermed aldri bare språk. Språket inkluderer oss i meningsnettverk. Disse nettverkene defineres som diskurser. Med dette teoretiske utgangspunktet søker jeg i denne oppgaven å få innblikk i elevenes livsverden. Det interessante er ikke primært det som står i den aktuelle litterære teksten, «det gitte», men den forståelsen som teksten møtes med av elevene. Det er altså like viktig å få fram «hvordan» elevene mener noe, som «hva» de mener. Jeg søker å forstå elevenes diskursive meningsskapning som elever i norskfaget og i møte med skolens litteraturtilbud.

Vi kan si at elevers tilgang til ulike diskurser er med på å avgjøre deres faglige utbytte og resultater i skolen. Samtidig kan denne tilgangen bidra til å forklare forskjeller i literacy-kompetanse mellom elevene. Den aktuelle problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven er derfor viktige, da de potensielt kan bidra med nyttig kunnskap om elevers meningsdannelse i møte med skolens tekster. Elever må i dag være tekstkompetente på en helt ny måte, i en verden som møter oss mer tekstlig mediert enn noen gang tidligere. Som lærer er det derfor viktig å ha kunnskap om elevenes språk og hvordan de orienterer seg i møte med litteraturen i norskfaget. For å undersøke dette, tar jeg utgangspunkt i Jerome Bruner (1986) sine begreper syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte, samt James Paul Gee (2005) sine begreper primærdiskurs og sekundærdiskurs. Dette suppleres av et norsk perspektiv, som

retter seg mer spesifikt mot norskfagets historiske og kulturelle deler, og er særlig empirisk undersøkt av norskdidaktikeren Sylvi Penne.

Innledningsvis i oppgaven gjør jeg rede for teori og faglig forankring, som danner et viktig grunnlag for forståelsen av problemstillingen og oppgaven som helhet. Videre viser jeg til og drøfter metoden jeg har tatt i bruk. Jeg har valgt kvalitativt intervju som metode, da dette er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser. Samtidig har jeg tatt i bruk observasjon, som en supplerende del av datainnsamlingen. Jeg presenterer videre en analyse av den aktuelle litterære teksten elevene har arbeidet med i denne perioden, romanen *Fuck off I love you*, av Lars Mæhle (2012). En grundig analyse av sentrale funn presenteres så, etterfulgt av en diskusjon, med bakgrunn i funnene og relevant teori. Avslutningsvis samler jeg de viktigste trådene i en konklusjon.

2. Teori og faglig forankring

2.1 Literacy

Fra vi står opp om morgenen, til vi legger oss om kvelden, er vi omgitt av tekster. Evnen til å forholde seg til en rekke ulike tekster, har blitt en av de aller viktigste ferdighetene vi trenger for å ta del i samfunnet. Literacy er fellesbetegnelsen for disse mangfoldige tekstkompetansene, og handler om å skape mening i egne og andres tekster (Blikstad-Balas, 2016). Begrepet literacy er så vidt og diffust at det er vanskelig å finne ett norsk ord som dekker nøyaktig det samme som det engelske. Mange språk mangler en direkte oversettelse av ordet literacy, derfor blir det engelske begrepet oftest brukt. I Norge har ord som «tekstkompetanse», «litasitet» og «skriftkyndighet» blitt brukt som overlappende ord til literacy. Ingen av disse begrepene har fått noe konsensus i fagfeltet (Blikstad-Balas, 2016). Et argument for å ta i bruk ordet literacy, er at de andre begrepene har mangler eller gir uheldige assosiasjoner. I følge Blikstad-Balas (2016) er for eksempel både «skrift» og «tekst» hverdagslige termer, som man ofte kan relatere til enkle, tradisjonelle og snevre forståelser av skrift og tekst. Literacy-begrepet er nyttig fordi det fordrer en forklaring. Begrepene «tekstkompetanse» og «skriftkyndighet» kan òg mistolkes som bare evnen til å forstå og produsere verbalspråk, og ikke andre modaliteter, som lyd og bilde, som i dag er viktige bestanddeler av tekst. På denne måten kan disse begrepene bidra til å gi en for snever forståelse av literacy.

Det finnes mange definisjoner av literacy. En av de mest brukte internasjonale definisjonene er definisjonen til UNESCO (2004). UNESCO definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written (and visual) materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential and to participate fully in the wider society (UNESCO, 2004, s. 14).

I følge UNESCO er literacy evnen til å forstå, tolke og skape skriftlige tekster i ulike kontekster. Literacy muliggjør at elevene evner å oppnå målene sine. Samtidig viser definisjonen til at literacy gir deg både kunnskapen og potensialet du trenger for å bli en aktiv

deltaker i samfunnet. På denne måten knytter definisjonen begrepet til både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse.

UNESCO sin definisjon av literacy harmonerer godt med de ambisjonene norsk skole har for sine elever. Dette ser vi blant annet igjen i de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet* (2006), i den offentlige utredningen «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser» (2015) og i Stortingsmelding 28, «Fag, fordypning-forståelse» (2015-2016).

Imens definisjonen til UNESCO gir en generell og vid definisjon av begrepet literacy, knytter David Olson (1994) begrepet opp mot de ulike fagene i skolen. Han formulerer seg slik:

To be literate it is not enough to know the words; one must learn how to participate in the discourse of some textual community. And that implies knowing which texts are important, how they are to be read and interpreted, and how they are to be applied in talk and action (1994, s. 273).

Olson sier at de ulike skolefagene blir mediert gjennom ulike diskurser og ulike tekster og teksttyper. Å mestre et skolefag er å være bevisst, altså metabevisst essensielle diskursive likheter og ulikheter mellom dette faget og andre fag. Olson (1994) sier at literacy vil si å delta i ulike diskursive fellesskap. For å lære et skolefag må man gradvis inkluderes i de ulike fagenes diskurser, språk og tenkemåter. Diskurs er altså grunnlaget for fellesskap, også faglig fellesskap. Dersom elevene ikke evner å ta diskursen i bruk, er de heller ikke inkludert i fellesskapet der den gitte diskursen er konstituerende. Literacy er derfor et svært viktig begrep i skolen, og handler på mange måter om elevenes forståelse for det språket og meningsfellesskapet skolen fungerer i. Literacy er i dag en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse.

2.2 Diskurs

I dette prosjektet undersøker jeg hvordan elever skaper mening i møte med litteratur i norskfaget. Sentralt her står språk og hvordan elevene bruker språket i samtale om litteratur. I Sylvi Penne (2006) sin avhandling, «Profesjonsfaget norsk i en endringstid», viser hun til diskursbegrepet og begrepets funksjon som redskap i analyse av elevenes språk.

Diskurser og kulturelle skjema er rammer for meningsskapning, det vil si mediert mening, og er viktige redskap i analysen av det foreliggende intervjumaterialet.

Intervjusituasjonen gir en kontekstuell mening som må avklares og utforskes. De konstruerer sine meninger gjennom ulike kulturelle skjema, de skaper mening gjennom ulike Diskurser, og de reagerer kontekstuell forskjellig på intervjusituasjonen (s. 21).

Penne uttaler seg om kulturelle skjema som «(...) «mentale» bilder, som en slags forenklet plottstruktur, eller som forenklede billedaktige forestillinger av prototypiske strukturer som utgjør en del av vår felles livsverden» (Penne, 2006, s. 42). Diskurs kan hovedsakelig defineres som noe kulturelt og ikke individuelt. På denne måten vil diskursen eksistere uavhengig av individet, der diskursen blir forstått som mulige rammer en kan skape mening innenfor. Vi kan definere diskurser som mønstre vi finner i kulturen, som elevene skal tilegne seg gjennom systematisk opplæring. Samtidig kan vi si at diskursen kobler hjernen sammen med kulturen – gjennom diskurs kobler du deg på kulturen og det er dette som fører til læring, gjennom hjernen som gjenkjenner de diskursive mønstrene. Til grunn for denne oppgaven, ligger diskursbegrepet til James Paul Gee (2005). Dette diskursbegrepet er spesielt innrettet mot analyse av elevspråket og egner seg dermed godt til formålet med dette prosjektet.

2.2.1 James Paul Gees diskursbegrep

Gee (2005) skiller mellom det vi kan kalle for diskurs og Diskurs. Diskurs med liten d er språkbruk i vid forstand, mens Diskurs med stor D er meningsstrukturer eller meningsnettverk. Gee skriver:

(...) making visible and recognizable who we are and what we are doing always involves a great deal more than “just language”. It involves acting-interacting-thinking-valuing-talking- (sometimes writing-reading) in the «appropriate» places. Such socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting and interacting, in the «right» places and the «right» times with the «right» objects (associations that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or «social network»), I will refer to as «Discourses», with a capital «D». I will reserve the word

«discourse», with a little «d» to mean language-in-use or stretches of language (like conversations or stories). Big «D» Discourses are always language plus «other stuff» (2005, s. 26).

En Diskurs kommuniserer derfor noe mer enn selve budskapet, den formidler samtidig inkludering i en bestemt gruppes verdisystem. Gjennom språket vårt formidler vi våre verdier, forestillinger og tro, altså mentale størrelser som deles av grupper innenfor diskursive meningsnettverk. Disse meningsnettverkene er spesielt knyttet til å være «innenfor» eller «utenfor» grupper. Diskurs betyr altså noe utover selve språkbruken. Vi kan se på hva elever har på seg, hvilke verdier de har og hvordan de kommuniserer og snakker. Gee beskriver Diskurs som et slags «identity kit», der både kostymer og instruksjoner på hvordan man skal snakke og skrive medfølger. Han sier:

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).

Nøkkelen inn i en Diskurs er «gjenkjennelse» og Gee (2005) viser til at en tar på seg en sosial rolle som andre vil gjenkjenne. Derfor understreker Gee hvor viktig det er at intellektuelle er klar over at akademiske Diskurser har en historie som man underkaster seg når man er en del av den. Penne (2006) sier at det viktigste temaet for teoretikere som blant annet Roland Barthes og Pierre Bourdieu, er å påvise Diskurser som er både historiske og samtidig naturaliserte og inngår som «selvsagte» og «universelle» maktstrukturer i samfunnet. Diskurs er med andre ord et «medierende redskap». Innenfor det meningsnettverket som Diskursen er, ser verden annerledes ut. De fleste Diskursene eksisterer før vi trer inn i dem, og vil fortsette å eksistere etter at vi har tredd ut av dem. Vi er eller blir bærere av Diskurs².

² Jeg vil i det følgende ikke skille mellom «diskurs» og «Diskurs», selv om det refereres til Gee.

2.2.2 Primærdiskurs og sekundærdiskurs

Elever kommer til skolen med ulike forforståelse av skolens handlinger og mål, ulike vaner, ulike erfaringer med bøker og med lesing (Kleve & Penne, 2012, s. 3). Denne totale forforståelsen, som består av erfaringer, språk, vaner og følelser kaller James Paul Gee (2005) for elevenes primærdiskurs. Primærdiskursen er formet av hjemmemiljøet til elevene, utdanningsnivået til foreldene, diskusjonstemaene rundt middagsbordet og mengden bøker i bokhyllene (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014). Primærdiskursens sentrale funksjon er å sikre emosjonelle bånd mellom mennesker. Den er «primær» fordi den skal sikre det emosjonelle båndet mellom barnet og omgivelsene. Primærdiskurser er den første diskursen vi blir innlemmet i. Det skjer som tilegning og i relasjonen til barnets signifikante andre. Primærdiskursen kan knyttes opp mot hverdagspråket som er narrativt, subjektivt og emosjonelt. En av de aller viktigste oppgavene til skolen er å utvikle dette språket slik at det kan brukes i logisk, systematisk og utforskende tenkning. I følge Gee (2005) er det slik vi gir elevene tilgang til en sekundærdiskurs.

Primærdiskursen er en subjektiv verdiskurs. Diskursen er subjektiv på bakgrunn av sin funksjon som «bonding». Samtidig kan primærdiskursens verdier være forskjellige. For noen elever støtter primærdiskursen skolens verdier, som for eksempel gjennom affinitet til litteratur. For andre vil primærdiskursen ligge lenger unna skolens verdier. Noen elever kommer fra hjemmemiljø som gir dem mye erfaring med ulike former for språk og tekst, og de vil dermed ha en primærdiskurs som ligger nær skolen sin sekundærdiskurs. På denne måten får de en viss forforståelse for møter med ulike fag og møter med det fremmede. Barn som vokser opp i et hjem med et språk tett knyttet til sekundærdiskursen i skolen, er bedre rustet til å gå inn i skolen sine måter å bruke språk på. Barn som derimot ikke har denne tidlige tekstkompetansen vil i mindre grad være fortrolige med diskursene i skolen. Skolen sin oppgave er å føre alle elevene, med sine individuelle variasjoner inn i en felles sekundærdiskurs. Literacy, er for Gee (2005) slike sekundærdiskurser.

Penne og Hertzberg beskriver primærdiskursen som noe som tidligere primært var forbeholdt hjemmet og familien, men at primærdiskursen i dag har fått et «utvidet virkeområde» (Penne & Hertzberg, 2011, s. 56). De mener at mange av dagens elever befinner seg i en primærdiskursiv rolle også i skolesammenheng. Videre skriver de at skolen har tilpasset seg dette hverdagspråket og i for liten grad trigger elevenes sekundærdiskurs. Selv om vi kan si at en i dag kommer lenger med primærdiskurser enn før, kommer en fremdeles ikke «langt

nok». Derfor er det viktig å beherske, samt være seg bevisst ulike sekundærdiskurser (Penne & Hertzberg, 2011).

2.2.3 Tilegning og læring i et diskursivt perspektiv

James Paul Gee (2008) sier at læring av en diskurs må skje gjennom tilegning. Det skjer for eksempel ved at læreren legger til rette for sosiale praksiser, der eleven får trent og trigget diskursen. Det å bli inkludert i en diskurs handler om å bli plassert i sosiale praksiser, for eksempel i samtale om litteratur, der man gradvis tilegner seg den gjennom prøving og feiling. Gee viser til forskjellen mellom «acquisition» og «learning», altså tilegning og læring, der han baserer seg på Pinker (1980, 1994) sin definisjon av begrepene:

Acquisition is a process of acquiring something (usually subconsciously) by exposure to models, a process of trial and error, and practice within social groups, without formal teaching. It happens in natural settings that are meaningful and functional in the sense that acquirers know that they need to acquire the thing they are exposed to in order to function and they, in fact, want so to function (Gee, 2008, s. 167).

Learning is a process that involves conscious knowledge gained through teaching (though not necessarily from someone officially designated a teacher) or through certain life experiences that trigger conscious reflection. This teaching or reflection involves explanation and analysis – that is, breaking down the thing to be learned into its analytic parts. It inherently involves attaining, along with the matter being taught, some degree of meta-knowledge about the matter (Gee, 2008, s. 167).

Tilegning vil si å oppnå ny kunnskap, gjennom eksponering. Dette skjer ofte ubevisst, uten noen form for direkte undervisning. Læring derimot er en prosess som involverer bevisst kunnskap oppnådd gjennom undervisning eller gjennom livserfaringer som trigger refleksjon. Samtidig sier Gee at skillet mellom tilegning og læring ikke er vanntett, «Much of what we come by in life, after our initial enculturation, involves a mixture of acquisition and learning» (Gee, 2008, s. 170).

En kan ifølge Gee ikke lære å mestre en diskurs, altså ta diskursen i bruk, gjennom eksplisitt undervisning. Man kan for eksempel ikke lære bort den hermeneutiske diskursen til elevene gjennom en gjennomgang og beskrivelse av diskursen. Elevene vil ikke da automatisk bli i stand til å anvende den hermeneutiske diskursen i klasserommet. Bruken av en fagdiskurs må læres gjennom tilegning i sosiale praksiser, der det diskursive tas i bruk for å løse ulike oppgaver.

Discourses are mastered through acquisition, not learning. That is, Discourses are not mastered by overt instruction, but by enculturation ('apprenticeship') into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourse. This is how we all acquired our native language and our primary Discourses. It is how we acquire all later, more public-oriented Discourses. If you have no access to the social practice, you don't get in the Discourse, you don't have it (Gee, 2008, s. 170).

Mestring av en diskurs skjer altså gjennom sosiale praksiser og støttet interaksjon med noen som allerede er inne i den aktuelle diskursen. Elevene får tilgang til fagene gjennom tekstene til faget, terminologier, intellektuelle verdier og tenkemåter. Skolen formidler faglig kunnskap via tekster og via sekundære diskurser. Det er læreren sin oppgave å hjelpe og invitere elevene inn i denne fagdiskursen. Aktiv læring av en diskurs kan først skje når elevene har et visst bevissthetsnivå om diskursen. Under observasjonen for dette prosjektet, så jeg hvorvidt læreren trigget og la til rette for tilegning og trening av fagdiskursen. Gee (2008) sine begreper var her et nyttig redskap, og et godt grunnlag å ha med seg inn i observasjonen, og ikke minst i analysen av resultatene mine.

2.3 Syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåte

Jerome Bruner (1986) skiller mellom det han kaller syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåte. Bruner tar ikke i bruk diskursbegrepet, men hans begreper om tenkemåte kan likevel forstås som en presisering av begrepet, som samtidig kan supplere og utdype James Paul Gees diskursbegrep. Han snakker om tenkemåter, men samtidig er det et uttrykk for diskurs. På samme måte som diskursbegrepet, knytter ikke tenkemåtene seg til individet, men til kognitive mønstre/rammer som man deler, som er fellesmenneskelige. Bruners begreper

kan dermed være supplerende, på den måten at hans kognitive perspektiver kan brukes til å forklare forbindelsen mellom det kognitive og det kulturelle/diskursen.

Kognitive skjema er et redskap vi har bruk for når vi skal ordne tankene våre, og i det hele tatt klare å huske det vi har tenkt og erfart. I møte med noe nytt, søker vi helt ubevisst spor etter tidligere erfaringer. Vi husker et slags «skjema» og rekonstruerer en forforståelse ut fra et skjema som vi allerede har i bevisstheten vår. I møte med noe nytt, husker vi bedre når vi kan putte det inn i en allerede kjent struktur (Penne, 2006). Den narrative strukturen er vårt mest dyptgripende kognitive skjema. I Bruner (1986) sin beskrivelse av tenkemåter og språk tydeliggjør han sammenhengen mellom det narrative og det sosiale selvet, gjennom å vise til fortellingens funksjon for meningsdannelse og språkets sentrale plass i identitetsdannelsen. Alle former av fortellinger er ifølge Bruner et kulturelt medierende redskap.

I artikkelen «Two modes of thought», viser Bruner (1986) til bevisstgjøring rundt måter å tenke på. Han skiller altså mellom det han kaller for syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåte. Syntagmatisk tenkning er knyttet til narrativ tid, altså lineær tid («hva skjedde?», «hva vil komme til å skje?»). Den syntagmatiske tenkemåten ligger nært opp til hverdagspråket vårt og «primærdiskursen». Den syntagmatiske tenkemåten inkluderer alltid et subjektivt perspektiv. Den paradigmatiske tenkemåten derimot er tilknyttet den vitenskapelige tenkemåten, som krever at man argumenterer basert på dekontekstualiserte generaliseringer og forklaringer. Denne tenkemåten er ikke-lineær, kategoriserende, og argumenterende («hva eller hvordan noe er»). Bruner 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 påpeker at tenkemåtene ofte eksisterer samtidig og sammen med hverandre. Et forsøk på å redusere den ene tenkemåten til fordel for den andre, eller ignorere den ene på bekostning av den andre, vil ikke klare å fange opp det rike mangfoldet av tanke (Bruner, 1986).

2.3.1 «Modes of thought» - tenkemåter i ulike fag

Med utgangspunkt i Bruner sine «Two modes of thought», viser Penne og Kleve (2012) til ulike tenkemåter som er nødvendige i det hermeneutiske tolkningsfaget norsk, og det generaliserende matematikkfaget. Målet med paradigmatiske tenkemåter er å finne bevis. I naturvitenskapelige fag, som for eksempel matematikk finner du generaliseringer gjennom faste prosedyrer og fremgangsmåter i fagdiskursen. For eksempel gjelder det at $2+2=4$ i alle kontekster. Syntagmatisk tenkemåte er annerledes, den krever en kontekst som bakgrunn for forståelsen. Konteksten blir tolket hermeneutisk, der deler blir tolket i lys av helheter og omvendt. For at generaliseringen blir kalt plausibel, må den basere seg på mest mulig kontekst. I motsetning til matematikkfaget er det ikke her et mål å finne bevis, målet er å finne det som er mest sannsynlig. Fremgangsmåten og prosedyrene er her mindre faste, og kan aldri være helt kontekstuavhengige. Det er viktig at læreren arbeider med å synliggjøre disse forskjellene mellom fagene. Dette er særskilt viktig for de elevene som møter skolen med sin primærdiskurs, og som mangler literacy-kompetanse. Norsk er primært et hermeneutisk fag og gir mening i en kontekstuell sammenheng. Matematikkfaget er annerledes. Der skal elevene lære å dekontekstualisere og å generalisere. Samtidig er det, som Bruner poengterer, like viktig å fastholde at det er urealistisk å tro at de to tenkemåtene kan skilles ad, at vi kan velge den ene og stenge den andre ute. Vi trenger stadig den ene for å forstå den andre (Kleve & Penne, 2012). Den ene tenkemåten utelukker ikke den andre i noen av fagene eller for noen elevgrupper, men de inngår i system som elevene skal bli bevisst. Det krever metabevissthet, som vil si en bevissthet om fagenes diskursive forskjeller.

Penne og Kleve (2012) peker videre på at elevene bør ha bevissthet om syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåter i både norskfaget og matematikkfaget. Det er viktig å gjøre bruk av

begge tenkemåtene i læringsprosessen, for alle elever. Som et eksempel kan vi vise til argumentasjon i disse to fagene. Argumentasjon i matematikk baserer seg på generalisering, og involverer begrepssystem og årsakssammenhenger. Dette danner grunnlaget for skolefaget matematikk. I tråd med Bruners to tenkemåter, er "generalisering" i norskfaget noe annet. I matematikkfaget er generalisering en forutsetning for matematisk dekontekstualisert argumentasjon. Bruner skiller mellom betydningen av ordet «så» i de to tenkemåtene. Vi kan for eksempel si at i uttrykket $x=2y$ vil «hvis y så x » alltid være gjeldende i alle kontekster. I norskfaget advares det mot generaliseringer når det skal argumenteres. Ordet «så» får en helt annen betydning i frasen «kongen døde, så døde dronningen». Vi kan ikke generalisere ut i fra denne frasen. Det gir lite mening å si at «hvis kongen dør, så dør dronningen» er gjeldende i alle kontekster. Det kan se ut til at Bruner tenker at kausalitetsforskjeller er det grunnleggende i de to tenkemåtenes ulikheter.

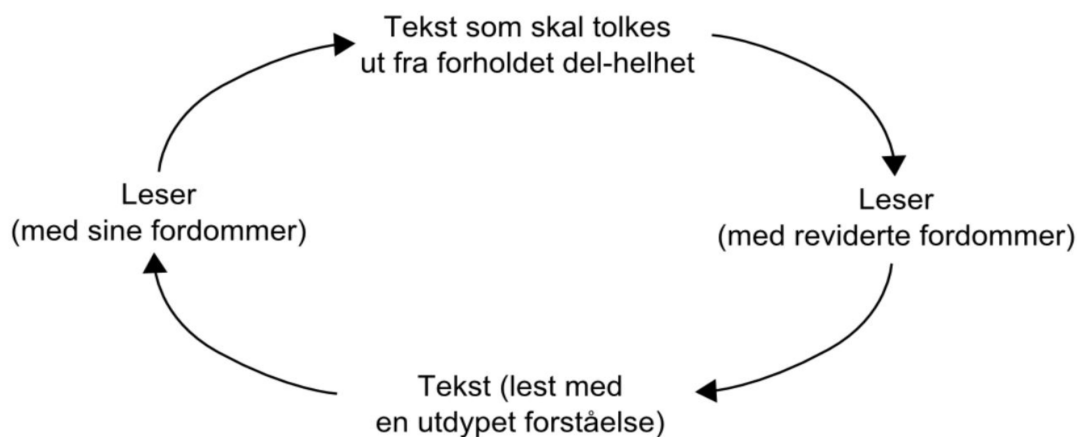
Som tidligere referert skal norskfaget primært tolkes hermeneutisk og kontekstuell. Hva er så et godt argument i norskfaget? Et godt argument er basert på refleksjon over personers intensjoner og handlinger innenfor handlingskonteksten. Hvilke muligheter har de? Hva er deres intensjon? Hva er et sannsynlig resultat og hvorfor (Kleve & Penne, 2012)? Elever må som sagt forholde seg til begrepet "generalisering" på to ulike måter i de to fagene. Dette er en fundamental forskjell som gjør disse to fagene til det de er. Det krever høy metabevissthet og evne til å forklare hvorfor det er slik, men når forståelsen er blitt en del av elevenes tenkemåte, både i matematikkfaget og i norskfaget, vil det være en stor ressurs for læring i begge fagene, og for elevenes generelle literacy-kompetanse. Penne og Kleve (2012) hevder at disse aspektene ved lærings situasjonen sjelden er fremme i undervisningen eller i didaktiske refleksjoner, noe som er en utfordring i skolen i dag.

2.4 Hermeneutikk

Norskfaget har tradisjonelt hatt et spesielt ansvar for utvikling av den hermeneutiske diskursen (Fjørtoft, 2014). Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermenéuein», som betyr å tyde, oversette og utlegge (Hamre, 2005, s. 4). Vi kan si at hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære. Hans-Georg Gadamer sitt hovedverk, *Sannhet og metode* kom ut i 1960 og er det samlede verk innenfor den hermeneutiske tradisjonen (forståelsesteori). Gjennom sitt filosofiske arbeid gjør Gadamer rede for sitt hermeneutiske ståsted. Det er Gadamer oppfatning av hva hermeneutikk er, som har hatt størst innflytelse og skapt mest debatt i moderne filosofi (Krogh, 2014). Dette betyr ikke at hans teorier ikke er

blitt sterkt kritisert og trukket i tvil fra flere hold³. Gadamer gir en rekke eksempler på hvordan han mener menneskelig forståelse og mening oppstår og utvikler seg, i det hele tatt hvordan forståelse er mulig. Han viser hvordan enhver som forsøker å forstå noe, er bestemt av både sin kultur og tid, noe som gjør oss til bærere av fordommer, og ved hjelp av fordommer er vi i stand til å åpne opp, og åpne oss opp for det vi ønsker å forstå.

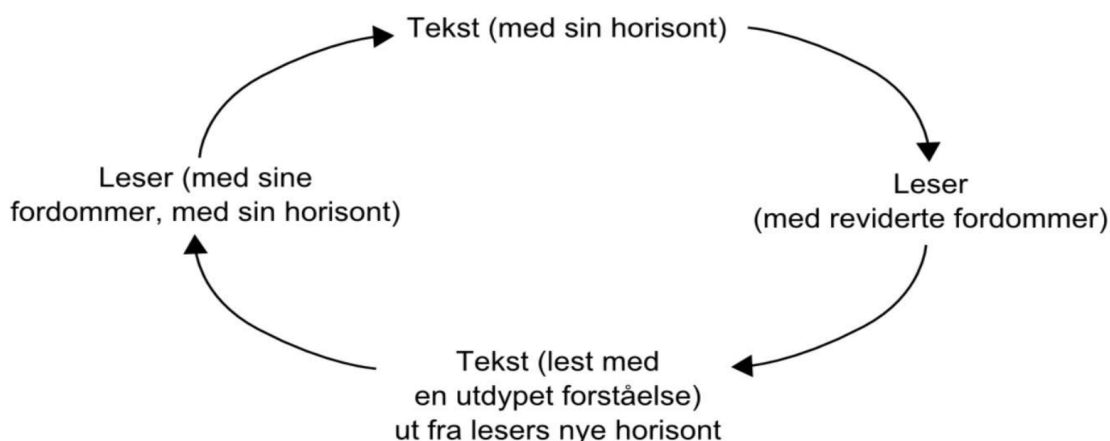
Ingen forståelse, kan ifølge Gadamer starte helt fra «scratch». Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer for en *fordom*. Det er en oppfatning som en har utviklet på forhånd, altså en førforståelse av noe. For Gadamer er ikke fordøm et negativt ladet ord, det er tvert om et positivt begrep (Krogh, 2014). Han sier at våre fordommer er produkter av perioden vår, de er ikke noe fast grunnlag. Det som er spesielt med Gadamer er at han ikke mener dette betyr at vi må slutte å forstå fortiden. Tvert om er våre fordommer, det at vi tilhører vår egen tid og vår egen kultur en forutsetning for å forstå fortiden. Fordommer er positive forutsetninger og helt nødvendige for forståelse og fortolkning. Forståelse er hos Gadamer flettet sammen med og preget av historismen. All forståelse er historisk forståelse og forståelse forutsetter en forbindelse mellom to perioder. Dette viser Gadamer gjennom *den hermeneutiske sirkel*:



³ Jürgen Habermas er en av dem som er kritiske til Gadamer; han advarer mot at det som kan virke som en grunnleggende enighet, i virkeligheten kan være et resultat av makt og urettmessig påvirkning. Da advarer han nettopp mot at det kan oppstå ideologi innenfor humaniora. For Habermas er ikke spørsmålet om forståelse bare knyttet til tekster og tradisjon, men til undersøkelser av vårt samtidige samfunn (Krogh, 2014).

Den hermeneutiske sirkel viser at for å forstå noe som har mening (en tekst, en historie, et bilde), må man alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av helheten som detaljene hører hjemme i (Tønnesen, 2015). Forståelsen en dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten. Elevene møter for eksempel en litterær tekst med sine personlige fordommer, tolker teksten ut i fra tekstens deler og helheter, og korrigerer egne fordommer, for en mulig dypere forståelse enn tidligere. Slik illustrerer den hermeneutiske sirkelen betydningen av fordommer og forforståelse. Uten fordommer kommer vi aldri inn i den hermeneutiske sirkel. Meningskonstruksjonen som foregår i vekselvirkningen mellom delen og helheten, styres av at vi som lesere har en meningsforventning, altså fordommer. Disse fordommene blir enten bekreftet, eller de må revideres, avhengig av om de stemmer overens med fordommene eller ikke. Behovet for en revisjon kommer av at vi alltid forutsetter fullkommenhet når vi leser en tekst. Når delforståelsen ikke går sammen med helheten, får vi ikke denne fullkommenheten og teksten vi leser vil ikke lenger være forståelig. For å gjenopprette mening må vi da revidere forståelsen vår.

Et annet viktig begrep hos Gadamer (2010) er *horisont*. Han sier at vi ikke kan ha et kritisk forhold til den samlede sum av fordommene våre. Vi kan ta opp elementer til kritisk prøving, men ikke helheten. Med horisont mener Gadamer for det første at vår forståelse aldri er uten forutsetninger. Samtidig peker han på at vi ikke er fanget av en horisont. Gadamer legger også til det faktum at vår forståelse alltid er under videre utvikling. På denne måten blir den hermeneutiske sirkelen et forhold mellom to horisonter. Den ene horisonten er leseren sin, den andre er den som verket presenterer. Forståelse vil her være når to horisonter, som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre. Når leseren trenger dypere inn i verket sin opprinnelige forestillingsevne, justeres horisonten. Dette kaller Gadamer for horisontsammensmelting. Det er denne tilnærmingen mellom verkets og leserens horisont som er det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i den hermeneutiske sirkelen. Dette illustreres i denne fremstillingen, som også tar med horisontbegrepet:



Som vi ser bygger forståelsen på en horisontsammensmelting. En slik sammensmelting skjer ikke ved at to helt forskjellige horisonter møtes. All form for forståelse innebærer at vi bygger videre på den forbindelsen mellom fortiden og vår egen horisont, som vi alltid må forutsette. For å forstå en annen horisont, må vi se for oss at det er en slags forbindelse mellom den horisonten som preget verket, og vår egen horisont. Forutsetningene til verket må virke videre og fortsatt være til stede i senere perioder, og i de horisonter som senere lesere lever i. Dette kaller Gadamer for verkets *virkningshistorie*. Virkningshistorie viser til at tidligere tiders forståelseshorisonter enda virker inn på oss. Når vi gjennom våre fordommer får en forståelse for fortiden, er det fordi våre fordommer selv er frembrakt av virkningshistorien. På denne måten kan vi si at virkningshistorie er det mest fundamentale begrepet hos Gadamer. Det er virkningshistorien som bringer frem de riktige fordommene, og som binder verket sammen med oss.

Tradisjon er et annet begrep fra Gadamer, som også viser til forholdet mellom moderne lesere og tekster fra tidligere perioder. Tradisjon er en forutsetning for at virkningshistorie kan oppstå. Det er ved hjelp av tradisjonen, altså den kulturelle overleveringen at horisonten til verket forplanter seg til vår tid og preger leserne. Virkningshistorien er et resultat av at det finnes tradisjoner som virker gjennom historien. Gadamer hevder at forståelse bare er mulig dersom vi står innenfor tradisjoner som forbinder oss med fortiden. Forståelse er ifølge Gadamer, å alltid ha et forhold til virkningshistorie. Virkningshistorie er koblingen mellom horisontene til lesere og tekst. I en hermeneutisk situasjon, vil forståelse være en persons horisont. Den virkningshistoriske forståelsens oppgave er å utarbeide historiske horisonter, altså spørsmålshorisonter som stemmer overens med spørsmålene som teksten stiller, slik at

det man ønsker å forstå, viser seg i sine sanne dimensjoner (Gadamer, 2010, s. 341). Det er dette Gadamer mener når han snakker om å heve seg over samtidens egne fordommer. For å forstå en historisk tekst, må en ikke overse spenningen mellom nåtid og fortid. I følge Gadamer er det i spenningen mellom det fremmede og det fortrolige at hermeneutikken har sitt *sanne sted* (ss. 333-334).

2.4.1 Hermeneutikk og norskfaget

Teoriene til Hans-Georg Gadamer om hermeneutikk er svært sentrale i sammenheng med meningsskapning hos elever. I norskfaget skal tekstene tolkes hermeneutisk i ulike kontekster, der narrativ tenking og tolkning er grunnleggende. Norskfagets historiske og kulturelle deler baserer seg på hermeneutisk tolkning, der vi kan si at den prominente fagdiskursen er den hermeneutiske diskursen. Tekstfagene skiller seg ut, gjennom at en i møte med tekster må innta et hermeneutisk syn og se sammenhenger og helheter. Gjennom den hermeneutiske sirkelen ønsker vi at elevene skal møte tekster med sine personlige fordommer, tolke teksten ut fra tekstens deler og helheter, og videre korrigere egne fordommer for en mulig dypere forståelse enn tidligere. Som institusjon i et tekstmangfoldig samfunn er det vår oppgave som lærere å utfordre elevene i en slik evne, som over tid kan gi dem språkmakt⁴.

2.5 Sentrale begreper i et kulturelt perspektiv

Tradisjonelt har andrespråksperspektivet konsentrert seg om språk og språklæring, det vil si at man tilnærmer seg språkbegrepet som et lingvistisk system. I denne oppgaven er det språket som meningskonstituerende som er det sentrale. I dette perspektivet kan vi dermed si at det er «likestilling» mellom elevene, der elevene er innenfor samme problematikk. Et av forskningsspørsmålene prosjektet søker å finne ut noe om, er i hvilken grad elevenes kulturelle bakgrunn spiller inn på lesemåter av en narrativ fiksjonstekst. Jeg vil derfor trekke inn noen kulturelle perspektiv, relatert til den aktuelle teorien og de sentrale begrepene.

Ordet narrativ betyr «fortellende» og er den logiske strukturen for å formidle en historie eller en fortelling. Begrepet narrativ refererer til nettverkens kommunikative forhold. Dette tilsløres ofte av en mer direkte forståelse av hva en fortelling er. Narrativer er mer spesifikke former for representasjon, som tar i bruk semiotisk ladete tegn. Disse er bundet opp til

⁴ Språkmakt («textual power») er ifølge Scholes (1998) en kompetanse som innebærer å se tekster med metaperspektivets undersøkende doble blikk; «to understand it from the inside [...] and to take a step away from it and see it from the outside.»

sekvenser, tid og rom (Skarstein, 2013, s. 37). Jerome Bruner viser til den narrative strukturen som vårt mest dyptgripende kognitive skjema for meningsdannelse (Penne, 2006). Narrativ strukturering er på denne måten en viktig prosess for meningsskaping (Skarstein, 2013). Konflikten, eller plottet er det som avgjør hvilket element som blir tatt med i en fortelling. Vi kan si at mens den narrative strukturen er tverrkulturell, er plottet alltid ladet med kulturelle verdier (Bruner, 1990). Det diskursive og kulturelt ladede ligger altså i plottet: «Meaning-giving interpretative plots are adapted from the repertoire of stories made available in a person's culture» (Polkinghorne, 2005, s. 10).

Sosialkonstruktivistiske perspektiv tar utgangspunkt i at det finnes kulturelle og historiske variasjoner innenfor narrativ strukturering. Da mener man ikke selve strukturen, den er i grunnformen lik. Variasjonene finner vi i kulturen sin tilføring av begrep og plott anvendt i kognitive prosesser for å gjøre fortellingene meningsfulle for leseren (Skarstein, 2013). Bruner viser til at både begreper og plott, som identifiserer hvordan deler henger sammen til en meningshelhet, er sosialt konstruert (Bruner, 1990). Alle former av fortellinger er i følge Bruner et kulturelt medierende redskap.

Vi kan si at diskurs er en kulturell ordening, som tillater alle de sosialiserte subjektene som den utøver sin innflytelse på, å tale og handle i samspill (Ridderstrøm, 2016, s. 2). Vi har tidligere sett på begrepene til James Paul Gee, primærdiskurs og sekundærdiskurs. Vi kan si at primærdiskursen er spesielt verdiladet fra det fellesskapet hvor du lærte den. I primærdiskursen tilegner elevene seg en kultur som oppleves som naturlig og riktig. Det foregår relativt passivt og innebærer i liten grad refleksjon og aktivitet (Penne, 2010). Det er i primærdiskursen vår første identitet etableres.

I hermeneutikken har vi forståelseshorisont og fordommer som predikerer at kultur skal spille inn i lesingen av en narrativ tekst. Forståelseshorisonten viser til at forståelse aldri er uten forutsetninger. Samtidig er vi ikke fanget av en horisont, den er hele tiden under utvikling. På denne måten blir den hermeneutiske sirkelen et forhold mellom to horisonter. Den ene horisonten er leseren sin, den andre er den som, i dette tilfellet den aktuelle ungdomsromanen presenterer. Fordommer og det at vi tilhører vår egen tid og vår egen kultur er en forutsetning for forståelse. Fordommer er positive forutsetninger og helt nødvendige forutsetninger for forståelse og fortolkning.

Vi kan ut i fra de sentrale begrepenes kulturelle forankring dermed utforme en hypotese om at kulturell bakgrunn vil kunne spille inn på elevenes lese måte av en narrativ fiksjonstekst.

2.6 Tekstkompetanse og tenkemåter i norskfaget

Begrepet tekstkompetanse står sentralt i norskfaget. Utdanningsdirektoratet slår fast at eksamen i 10. trinn er en prøve i tekstkompetanse. Det at tekst blir gjort til kjernen i norskfaget er helt i samsvar med *Kunnskapsløftet* (2006). Tradisjonelt har tekstbegrepet i norskfaget vært knyttet til litteraturvitenskapen og lingvistikken, der man i all hovedsak har sett på tekst som et verbalspråklig fenomen. Som nevnt tidligere, kan dette virke noe snevert. Vi har i dag fått et tekstbegrep som favner alle former for tekst; skriftlig, muntlig, digital, sammensatte og multimodale tekster (Rogne, 2012). Penne (2010) sier at imens norskfaget tidligere handlet primært om språk og litteratur, handler faget i dag mer om det å ha en for forståelse for det multimodale livet i informasjonssamfunnet. Elevene leser i dag stadig færre bøker, og de bruker stadig mer tid på mobilen eller framfor datamaskinen. Hvilke konsekvenser får dette for litteraturundervisningen? Det elevene trenger i dag er ikke en «dyp» mening om eldre tekster. Elevene trenger en generell tekstkompetanse, som gir dem en forståelse av både fortiden og samtiden. Med det store fokuset på literacy i *Kunnskapsløftet* er det stadig viktigere hvordan elevene leser. Elevene må bli tekstkompetente på en helt annen måte enn tidligere. Elevene må forstå hvordan og på hvilken måte tekster rører oss. Tekster som blir tatt opp i klasserommet må derfor tematiseres metaspråklig og retorisk. Sylvi Penne (2010) sier at den viktigste oppgaven til norskfaget, er å gi elevene det kulturelle tolkningsverktøyet de trenger for å tolke og gi mening til tekster. Hun viser til Bruner, som sier at mennesker er tolkende vesener. Vi skaper mening og utvikler forståelse gjennom tolkning. Slik kan vi si at forståelse er en hermeneutisk aktivitet, der vi hele tiden tolker oss til mening. Med utgangspunkt i Bruner (1986) sine «Two modes of thought», syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte, kan vi med tanke på norskfaget sin nærhet til litteraturen, si at faget har et spesielt ansvar for å utvikle elevenes syntagmatiske tenkemåte. Dette språket er ikke metaspråklig, men narrativt og knyttet til primærdiskursen. Den syntagmatiske tenkemåten er grunnleggende narrativ og norskfaget står i sentrum for å utvikle den lineært strukturerte tenkemåten, organisert ved hjelp av tid og årsak, gjennom arbeid med blant annet skjønnlitteraturen. Likevel kan vi argumentere for at det handler like mye om samspillet med den paradigmatisk tenkemåten, fordi vi beveger oss over til dette språket når vi tolker og reflekterer omkring tekster. Når man går over til å reflektere over det man leser, er man på vei inn i den paradigmatisk tenkemåten. Man finner strukturer og begreper som har en form for

universell gyldighet og kan overføres som generell erfaring og kunnskap (Skarstein, 2013, s. 35). Norsk læreren sin oppgave blir å legge til rette for tilegning, altså videreutvikle det syntagmatiske språket hos elevene og gjøre det mer paradigmatisk. Samtidig som den syntagmatiske tenkemåten er sentral i møte med skjønnlitteraturen, er det nødvendig med den paradigmatisk tenkemåten for å utvikle metakunnskap. Med det utvidede tekstbegrepet vi har i dag, er det stadig viktigere hvordan elevene leser og at de evner å møte tekster med et metaperspektiv. De kulturelle og historiske delene av norskfaget bygger altså på tenking og tekster som er narrative og grunnleggende syntagmatiske. Den didaktiske utfordringen er å gjøre denne tenkingen mer paradigmatisk. Gjennom at eleven får engasjere seg i litteraturen, kan man ta utgangspunkt i den syntagmatiske tenkemåten, men for å utvikle den videre må elevene tenke på en annen måte i tillegg, på et mer abstrakt nivå. Dette er en viktig del av utviklingen av norskfagets diskurs.

Tekstene i norskfaget må tolkes hermeneutisk i ulike kontekster, der narrativ tenking og tolkning er grunnleggende. Det sentrale ved opplæringen, er at elevene utvikler tolkningskompetanse på helheter og på konteksten som helheten inngår i (Scholes, 1998). Jerome Bruner skriver om denne utfordringen i *The Culture of Education* (1996).

We live in a sea of stories, and like the fish who (according to the proverb) will be the last to discover water, we have our own difficulties grasping what it is like to swim in stories. It is not that we lack competence in creating our narrative accounts of reality – far from it. We are, if anything, too experts. Our problem, rather, is achieving consciousness of what we so easily do automatically, the ancient problem of *prise de conscience*. The three classic antidotes for this peculiar kind of unconsciousness of the automatic, of the ubiquitous, are contrast, confrontation, and metacognition (s. 147).

Bruner peker her på det helt sentrale poenget med hermeneutiske fag i didaktisk sammenheng. Når vår narrative verden er så nær den hverdagslige måten å oppleve og tolke verden på, må vi «achieve consciousness of what we so easily do automatically.» Dette er nøkkelen til suksess innenfor hermeneutiske fag; å møte hverdagen og skolefaget sine tekster og tegn med det han kaller *prise de conscience* (bevissthet/metabevissthet). Norskfaget sin tenkemåte, som

er nært knyttet til både den syntagmatiske tenkemåten og hermeneutikken i litteraturens verden, har i følge Bruner (1986) fått for lite oppmerksomhet i didaktisk sammenheng. Han mener at fordi den syntagmatiske tenkemåten er så nært knyttet til hverdagstenkningen vår, er det ekstra viktig at elevene utvikler et metabevist forhold til denne tenkemåten. Den syntagmatiske tenkemåten er primært narrativ, med et subjektivt utgangspunkt. Dermed kan man aldri formidle noen definitiv «sannhet» om det vi ser og opplever. Det er en opplevd verden og ingen «sann» verden. Derfor må vi aktivt arbeide for at elevene evner å tolke verdens hendelser og handlinger innenfor kontekster som kan forklare deler i lys av helheter og omvendt.

3. Metode

3.1 Generelt om kvalitativ metode

Kvalitativ forskning er preget av følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, der man ofte er tett på dem man «forsker på». I følge Aksel Tjora (2012) er det dette som gjør kvalitativ forskning både spennende og intens. Samtidig må en ved en kvalitativ tilnærming være innstilt på å måtte endre prosjektet, handlinger og ideer underveis. Kanskje er forholdene ikke helt slik en ser for seg. Derfor er det viktig å legge datainnsamlingen tidlig i prosjektet. Da er man mer fleksibel til å justere bruk av teori og perspektiver til det som fremstår som interessant i den empiriske analysen (Ibid.).

Når vi tenker generelt på kvalitativ forskning, er det naturlig å legge vekt på hvordan en slik forskning skiller seg fra kvantitativ forskning. En rekke forhold kan her bli tatt fram, som blant annet vektlegging av forståelse snarere enn forklaring, nærhet til den man forsker på, med en åpen interaksjon mellom forsker og informant, heller enn avstand til sine respondenter, data i form av tekst heller enn tall, og en induktiv framgangsmåte heller enn en deduktiv (Tjora, 2012). Kvalitative metoder er også mer fleksible og tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012). Gjennom hele forskningsprosessen må forskeren ha en fortolkende rolle, og blir dermed det viktigste tolkningsinstrumentet i undersøkelsen (Postholm, 2010). Det er gjennom den kvalitative forskningen man får innsikt, og det er nettopp det jeg søker etter i mine undersøkelser, der formålet er å få kunnskap om og innsikt i elevenes meningsverden og meningsskaping i møte med en litterær tekst.

3.2 Forskningsprosessen

Christoffersen og Johannessen (2012) sier at all forskning starter med en eller annen virkelighet som man ønsker mer kunnskap om. I dette tilfellet ønskes det kunnskap om elevers meningsskaping i møte med en episk fiksjonstekst i norskfaget. Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet, der man ønsker svar på ett eller flere spørsmål. Det er viktig å tidlig i forskningsprosessen ta stilling til undersøkelsens formål. Hva ønsker jeg å oppnå med undersøkelsen og hvorfor ønsker jeg å gjennomføre denne undersøkelsen? Deretter må en samle inn data, som gjenspeiler den virkeligheten som undersøkes. Edvard Befring skisserer her et typisk forskningsprosjekt svært passende og godt. Han sier:

Arbeidet med oppgaven vil være fremadskridende, men det vil også være tilbakevendende prosesser. Denne dynamikken innebærer at forskningsprosessen best kan illustreres med en sirkel. (...) Selv om arbeidet går framover, skritt for skritt, vil en stadig vende tilbake for å justere og videreutvikle det som tidligere er gjennomført. Under hele prosessen vil det for eksempel bli arbeidet med teoretiske, etiske og metodiske refleksjoner (Befring, 2015, s. 16).

De ulike delene og elementene av forskningen vil hele tiden være i utvikling og endring, noe som skaper behov for kontinuerlig arbeid med forskningsprosessen, fram mot det endelige resultatet og ferdigstillingen av prosjektet.

3.3 Datainnsamlingen

3.3.1 Generelt

Datamaterialet består av innsamlet empiri primært gjennom intervju av elever, men også gjennom observasjon av elevenes undervisningssituasjon, som en supplerende metode. Empirien vil potensielt kunne bidra med nyttig kunnskap om elevers meningsskapning i møte med en litterær tekst i norskfaget.

3.3.2 Utvalget

Utvalget består av elever på 10. trinn ved en sentrumsnær ungdomsskole i Oslo. Skolen har et mangfold av elever, der omtrent 50% av elevene har et annet morsmål enn norsk. Elevene arbeidet i denne perioden med roman som tema i undervisningen. Norsklærerne ved tre av klassene på trinnet delte i forkant av arbeidet med roman elevene inn i tre grupper på tvers av klassene. Disse gruppene var til dels nivådelt, der en av gruppene var det læreren definerte som en "svak" gruppe, og de to andre gruppene ble definert som "blandede" grupper, der elevene var på ulike nivå⁵. De blandede gruppene var da på et nivå over den "svake" gruppen. I forkant av intervjuene, observerte jeg 14 undervisningstimer om roman i de «blandede» gruppene, med samme lærer. Det var også her jeg fant mine informanter. Elevene i den «svake» gruppen var da ikke med i utvalget.

⁵ Elevene ble delt inn i grupper etter karakternivå. Ulike nivå vil her altså si ulike karakternivå. I følge læreren lå elevene i den «svake» gruppen på karakterene 1-2 i faget, mens elevene i den «blandede» gruppen lå på karakterene 3-6 i faget.

Jeg har valgt å ta i bruk begrepene minoritets- og majoritetsspråklig for å kategorisere elevene. I denne undersøkelsen betegner minoritetsspråklige elever, elever som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk (NOU, 2010: 7, s. 24). Dette er det eneste som er felles for denne gruppen. Majoritetsspråklige elever er definert som elever med norsk som morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2014). Begrepene minoritets- og majoritetsspråklig kan være vanskelige begreper å benytte i kvalitative undersøkelser. Jeg er klar over at det kan være utfordringer ved å dele elevene inn i disse kategoriene, da det er en del diversitet i gruppen. Kategoriene inkluderer informanter som i varierende grad er knyttet til et norsk språk og kultur, og begrepet er derfor veldig generalisende. Noen av elevene har hele skoleløpet i Norge, mens andre har bodd i Norge i en kortere periode. Utvalget inkluderer også elever fra vestlige kulturer som er mer like den norske. Jeg har likevel valgt å ta i bruk disse kategoriene i denne oppgaven. Informasjonen som er samlet inn om elevene er kjønn, morsmål samt botid i Norge. Minoritetsspråklige jenter er overrepresentert i utvalget, da veldig mange i denne gruppen ønsket å stille til intervju. Jeg var opptatt av at utvalget mitt både representerte majoritetsspråklige elever, samt minoritetsspråklige elever, med utgangspunkt i det kulturelle perspektivet for denne oppgaven. Jeg spurte alle elevene i klassene om de ville la seg intervju, før jeg videre intervjuet samtlige elever som meldte sin interesse. Det viktige var ikke å få like mange informanter fra hver kategori, men at informantene representerte begge kategoriene. Det er samtidig viktig å være klar over at å velge informanter som melder seg frivillig kan innebære en skjevhet, gjennom at de elevene som melder seg i større grad er positive til prosjektets tema. Imidlertid valgte jeg å gå aktivt inn og rekruttere elever som i utgangspunktet ikke var like «positive» til intervjuet, for å dempe den potensielle skjevheten i utvalget. Utvalget består av syv minoritetsspråklige elever og fire majoritetsspråklige elever, hvorav syv av informantene er jenter og fire av informantene er gutter. Tabell 1 viser en enkel oversikt over intervjuinformantene⁶.

⁶ Alle informantene har blitt gitt fiktive navn.

Tabell 1: Oversikt over informanter

Navn	Kjønn	Morsmål	Botid i Norge
Ayah	Jente	Urdu	Hele livet
Adila	Jente	Arabisk	Hele livet
Fadila	Jente	Somalisk	11 år
Marisol	Jente	Spansk	13 år
Thanusha	Jente	Tamilsk	Hele livet
Julianne	Jente	Norsk	-
Janne	Jente	Norsk	-
Ali	Gutt	Somalisk	Hele livet
Vasilis	Gutt	Gresk	2 år
Jens	Gutt	Norsk	-
Marius	Gutt	Norsk	-

3.3.3 Gjennomføringen

Datainnsamlingens omfang foregikk over en periode på to måneder. Innledningsvis hadde jeg flere møter med læreren i de to aktuelle 10.klassene, der vi snakket om planen for perioden og gjennomføring av både undervisningen, observasjonen samt intervjuene. Samtidig hadde vi en dialog der vi snakket om hvilke forventninger vi hadde til hverandre i datainnsamlingsperioden. Dette la et svært godt grunnlag for selve datainnsamlingsprosessen.

Jeg introduserte meg deretter for klassene, der jeg presenterte prosjektet mitt og årsaken til min tilstedeværelse i undervisningen. Jeg delte ut samtykkeskjemaer for intervju (vedlegg 2) i begge klassene, der elevene som ønsket å la seg intervju måtte få samtykke av en foresatt. Observasjonen ble deretter gjennomført over en periode på tre uker, der det til sammen ble observert 14 undervisningsøkter. Enkelte av de ordinære norsktimene utgikk, da undervisningen gikk bort til ekskursionsjoner eller arbeid med andre temaer. Det ble brukt mye tid på å rekruttere elever til intervju, da få elever viste umiddelbar interesse. Noen elever trengte mer «overtaling» enn andre, som selv tok initiativ og ønsket å la seg intervju. Det at jeg aktivt gikk inn og forsøkte å knytte bånd til elevene og la dem bli kjent med meg, resulterte til slutt i et solid antall informanter til intervju.

3.3.3.1 Observasjon

Observasjon blir i datainnsamlingen tatt i bruk som en supplerende metode til det kvalitative intervjuet, noe blant annet Aksel Tjora (2012) sier at observasjon som metode egner seg godt til. Gjennom observasjon får man direkte tilgang til det man undersøker. Jeg valgte å observere undervisningssituasjonen i forkant av intervjuene for å synkronisere min forforståelse med elevenes. På denne måten fikk jeg informasjon om elevenes forkunnskaper om undervisningens innhold, noe som var svært nyttig i gjennomføringen av intervjuene. Slik fikk jeg god oversikt over hva elevene hadde lært og arbeidet med i undervisningen. Under observasjonen fikk jeg samtidig kunnskap om hvordan læreren gikk fram i undervisningen, og hvorvidt undervisningsmetodene la til rette for å føre elevene inn i den hermeneutiske tolkningsdiskursen, altså norskfagets sekundærdiskurs. Jeg observerte til sammen 7 timer i hver klasse, altså 14 undervisningstimer totalt. Jeg inntok i stor grad en åpen, ikke-deltakende rolle, der jeg satt bakerst i klasserommet og observerte. Samtidig var det viktig for meg å kunne bevege meg rundt i klasserommet, snakke med elevene og følge med på hvordan de arbeidet med oppgavene de fikk underveis i arbeidsøktene. På denne måten fikk jeg innsikt i elevenes respons på undervisningen, hva som opplevdes som forståelig og hva som var mer utfordrende. Samtidig fikk jeg nyttig informasjon om elevenes motivasjon til norskfaget, samt romanundervisningen.

Observasjonen fungerte som en bakgrunn for intervjuene, der hovedfokuset primært var på det faglige innholdet samt undervisningsmetodene. Jeg observerte i mindre grad elevenes mottakelse av undervisningen. Dette elementet har derfor liten plass i beskrivelsen av den observerte undervisningen. Observasjonen av undervisningsmetodene har vist seg å bli

interessant i diskusjonen av elevenes diskursive meningsskapning, og har derfor en større plass i oppgaven enn først antatt. Jeg vil nå vise til en kort oversikt over hva elevene arbeidet med i denne perioden, der roman var tema. Utdyping av observasjonsresultatene vil videre bli implementert inn i diskusjonsdelen. Alle de 14 undervisningsøktene jeg observerte hadde en lik oppbygging av timen. Undervisningen bestod av 30 minutter lesing i romanen, gjennomgang av romanteori, samt selvstendig arbeid eller gruppearbeid med analyseoppgaver tilknyttet romanen. Vi kan med dette oppsummere det faglige innholdet i denne perioden i to tabeller; begreper om roman (Tabell 2) og analysearbeid tilknyttet roman (Tabell 3).

Tabell 2: Begreper gjennomgått i undervisningen

1.	Motiv, tema, budskap
2.	Oppbygging, hvordan starter romanen: kronologisk oppbygging, in medias res, retrospektiv teknikk
3.	Oppbygging, spenning i romanen: indre spenning, ytre spenning
4.	Fortellermåter: tankereferat, handlingsreferat, replikk, skildring
5.	Forteller: førsteperson, tredjeperson
6.	Skildring: personsildring, miljøskildring
7.	Språklige virkemidler: metafor, sammenligning, kontrast, symbol

Tabell 3: Analyse spørsmål arbeidet med i undervisningen

1.	Hva er motivet i romanen?
2.	Hva kan være tema i romanen? Forklar hvorfor.
3.	Lag en spenningskurve for romanen, og skriv inn de fem viktigste tingene som skjer.
4.	Finn et eksempel på tankereferat, replikk, handlingsreferat og skildring i romanen. Skriv ned.
5.	Hvilken synsvinkel og fortellerstemme har romanen? Finn eksempler og skriv ned.
6.	Analyser romanens budskap. Begrunn.
7.	Hvordan er fortellermåten i romanen bygget opp? Kommenter effekten av dette.
8.	Hvordan er synsvinkel og fortellerstemme i romanen? Vurder effekten av dette.
9.	Skriv en analyse av karakteren Vemund.
10.	Hvordan mener du miljøet i romanen fremstilles? Brukes språklige virkemidler for å få fram miljøskildringer? Forklar og begrunn.

Begrepene om roman ble presentert av lærer gjennom en Power Point-presentasjon. Her gikk lærer gjennom de ulike begrepene og forklarte betydningen av dem. Begrepene ble presentert og beskrevet generelt og med lite direkte tilknytning til romanen. Læreren brukte mye tid på å forklare hva det vil si å tolke og at en må lese mellom linjene. Når en leser må en begrunne

meningene sine ved å vise til ulike element i teksten. Etter gjennomgangen av begreper om roman fikk elevene utdelt et ark, der de skulle fylle inn forklaringen på de ulike begrepene. Etter arbeidet med romanteori, jobbet elevene med analyseoppgavene tilknyttet romanen. Disse oppgavene ble lest opp i plenum, men selve analysearbeidet foregikk i selvvalgte grupper på fire elever, der læreren gikk rundt og veiledet der det var ønskelig. Analyseoppgavene fungerte som forberedende oppgaver til en fagsamtale, der elevene skulle gjennomføre en litterær samtale sammen med lærer om romanen, med utgangspunkt i gjeldende analysespørsmål. Her skulle hver elev trekke ett spørsmål som de videre skulle svare på og reflektere rundt. De litterære samtalene ble ikke observert for dette prosjektet. Arbeidsmåten og metodene brukt i undervisningen, var i følge læreren representative for slik de vanligvis går frem i arbeidet med ulike temaer relatert til skjønnlitteraturen. Med det menes en tilnærming til undervisningen i form av selvstendig lesing, Power Point-presentasjon med sentrale begrep, samt arbeid med analyse-og refleksjonsspørsmål i grupper.

Knytter vi elevenes arbeidsmåte opp mot James Paul Gee (2008) sine begreper tilegning og læring, vet vi at læring er en prosess som involverer bevisst kunnskap oppnådd gjennom for eksempel undervisning. Tilegning derimot, skjer ved at læreren legger til rette for sosiale praksiser, der eleven får trent og trigget diskursen. I arbeidet med roman som tema underviste læreren først elevene i relevant romanteori, der elevene skulle «motta» kunnskap, uten noen videre invitasjon til refleksjon. Læreren la først til rette for sosiale praksiser, der elevene potensielt kunne bli trigget i fagdiskursen gjennom analysearbeidet. Her kan vi si at analysespørsmålene inviterte elevene inn i fagdiskursen. Læreren fungerte relativt passiv i samtalene mellom elevene, og lot i stor grad elevene arbeide med analyse og refleksjon på egen hånd. Elevenes undervisning vil bli videre belyst i diskusjonskapitlet.

3.3.3.2 Intervju

Hensikten med denne undersøkelsen er å få kunnskap om meningsdannelsen, det vil si livsverdenen til informantene, eller verden sett fra informantenes ståsted. Diskurs kan undersøkes gjennom språk og språk er et uttrykk for tenking. Jeg har derfor valgt å ta i bruk intervju som metode. Intervju er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser (Tjora, 2012). Jeg ønsker beskrivelser av informantenes oppfatninger, tanker og refleksjoner, noe kvalitativt intervju egner seg godt til. Formålet med intervju er ofte å forstå eller beskrive noe. Det det kvalitative intervjuet bidrar til, er å få fram både kompleksitet og nyanser (Ibid). Hovedfokuset i intervjuene var samtale rundt romanen *Fuck*

off I love you, av Lars Mæhle (2012). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju, der alle intervjuene hadde en overordnet intervjuguide (vedlegg 1) som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmålene og rekkefølgen varierte noe. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 60 minutter.

Intervjuer kan formes på flere måter. Jeg har i mine intervju valgt å gå gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrunding – som preges av ulike spørsmål og ulik grad av refleksjon fra informantens side (Tjora, 2012). Jeg startet intervjuene med enkle og konkrete spørsmål, der jeg spurte om informanten kunne presentere seg selv. Videre beveget vi oss over til elevens forhold til norskfaget, elevens medievaner, lesevaner og forhold til film – som er en viktig narrativ ressurs elevene har mye erfaring med. Jeg gikk deretter over til spørsmål knyttet til det faglige innholdet, der vi snakket om den aktuelle romanen, *Fuck off I love you*. Jeg forsøkte å gå inn i de ulike delene av elevenes besvarelser, der jeg ba om utdyping for å forsøke å trigge elevenes tolkningsdiskurs. Jeg forsøkte å stille spørsmål som kunne gi meg et godt bilde av elevene som lesere. Jeg avrundet intervjuene med avrundingsspørsmål, der jeg spurte om informantene hadde noe å tilføye, før jeg avslutningsvis takket elevene for deltakelsen.

En viktig forutsetning for å lykkes med kvalitative intervju, er at man greier å skape en avslappet stemning, der informantene føler at det er greit å snakke åpent om egne erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt og hvor digresjoner er tillatt (Tjora, 2012, s. 110). Jeg var opptatt av å gjennomføre intervjuene på steder der informantene var trygge. Jeg fikk tillatelse til å ta elevene ut av undervisningen, og spurte dem hvor de kunne tenke seg å gjennomføre intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført i grupperom på ulike steder på skolen. Samtlige intervjuer ble tatt opp på diktafon, noe som ga meg visshet om at jeg fikk med meg alt som ble sagt i løpet av intervjuet. I selve intervjusituasjonen kunne jeg da fokusere på selve samtalen, for så videre sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuene.

3.3.3.3 Transkripsjon

I arbeidet med å trekke ut datamaterialet fra undersøkelsen min, transkriberte jeg alle intervjuene kort tid etter gjennomføringen. På denne måten fikk jeg svært god oversikt over samtalene med elevene. Under intervjuene fokuserte jeg på det elevene sa, og noterte i mindre grad ned hosting og lignende hos informantene. Slike faktorer blir mindre viktig når jeg primært er opptatt av det diskursive og hvordan elever skaper mening i fagstoffet. Jeg noterte

derimot ned eventuell nøling, pauser og gjesping som oppstod i løpet av samtalene. Under transkriberingen tok jeg i bruk fotpedaler, slik at jeg enkelt kunne starte og pause lydklippene underveis. Dette effektiviserte transkriberingsprosessen.

3.3.3.4 Validitet og reliabilitet

Ann Kristin Larsen (2007) viser til at en kvalitativ tilnærming bidrar til å sikre høy grad av validitet eller gyldighet. Dette gjelder spesielt i gjennomføringen av kvalitative intervju. Dette er fordi en i gjennomføringen av intervju kan foreta korreksjoner, samt at intervjuobjektet får snakket om det de selv synes er det mest sentrale. Et semistrukturert intervju, som har blitt gjennomført her, sikrer at intervjuene berører relevante tema, men åpner samtidig opp for nye impulser der det er naturlig. Det gjør at de ulike informantene får snakket om det samme, men med variasjoner fra informant til informant. En slik fleksibel prosess, bidrar ifølge Larsen (2007) til mer valid informasjon. I datainnsamlingsfasen var det et mål at informantene skulle fortelle om romanen de hadde lest, der jeg som intervjuer forsøkte å trigge elevenes tolkningsdiskurs. Jeg informerte elevene på forhånd om full anonymitet og konfidensialitet. Dette kan ha bidratt til å sikre validiteten i intervjuene. I mange intervjusituasjoner vil et hinder for validiteten ofte være at informantene svarer det de «tror» intervjueren vil høre, eller det som er «riktig». I dette tilfellet vil ikke slike «svar» ha noen innvirkning på validiteten, da målet med intervjuene er å undersøke hva som kjennetegner elevenes meningsskapning i møte med romanen. Formulerer elevene seg slik de tror intervjuer «ønsker», og det for eksempel er i sekundærdiskursen, ser vi at eleven evner å uttrykke seg i fagets diskurs. Faren er likevel at jeg i analysen av dataene projiserer min egen forforståelse på elevenes utsagn. Her kan blant annet Gee og Bruner sine begreper som jeg tar i bruk, bidra til å øke validiteten.

I gjennomføringen av observasjonen var det et mål å være så objektiv som mulig. Likevel gjøres det en del tolkninger under en observasjon. Tendensiøse og lite objektive tolkninger kan resultere i sviktende reliabilitet, altså pålitelighet, nøyaktighet og stabilitet av data (Befring, 2015). Jeg velger derfor å vise større deler av materialet enn det som kanskje er strengt nødvendig for å vise frem mønsteret. Refleksjoner og tolkning av observasjonsresultatene har dessuten liten plass i mitt materiale, da jeg primært var ute etter kunnskap om konkret faglig innhold og undervisningsmetoder. Dette kan dermed sikre reliabiliteten.

3.4 Etter datainnsamlingen

Lyddoptak og navnelister ble slettet kort tid etter datainnsamlingen. Dette i tråd med avtalen med Norsk senter for forskningsdata. Dataene fra intervjuet var da blitt anonymiserte. Det betyr at elevenes navn er erstattet med fiktive navn. I arbeidet med datamaterialet er det blitt foretatt en diskursanalyse.

3.4.1 Diskursanalyse

Diskursanalyse kan oppleves som et krevende og lite konkret begrep. Vi kan si at diskursanalyse er et paraplybegrep, i den forstand at begrepet favner over flere forskjellige metodiske tilnærminger (Hitching & Veum, 2015, s. 13). Behovet melder seg derfor for en diskursanalyse som er tilpasset problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen. Jeg ser det også som gunstig at analysen er tilpasset det diskursbegrepet jeg la til grunn i den teoretiske forankringen. Gee definerer diskursanalyse som “(...) the study of language in use” (Gee, 2008, s. 8). Videre påpeker han at det finnes en rekke ulike tilnærminger til diskursanalyse. Noen analyser vektlegger det han betegner som «innholdet» i språket som blir brukt, mens mer lingvistiske tilnærminger konsentrerer seg om språkets struktur («grammatikk»), og hvordan strukturen bidrar til å skape mening i en bestemt kontekst (Gee, 2008). Fokuset vil her primært være på språket som meningskonstituerende, altså på det diskursive, heller enn på det «faglige innholdet». Jeg ser hovedsakelig etter mønster som går igjen i informantenes talehandlinger og responser. Det sentrale er altså «hvordan» elevene sier noe, ikke primært «hva» de sier.

Gee (2008) viser til ulike måter å skape mening på, alt etter hvilke diskurser som tas i bruk. Det prominente skillet hos Gee er som tidligere referert mellom primær- og sekundærdiskurs. Mens sekundærdiskursen kan omtales som fagdiskursen er primærdiskursen tilknyttet «hjemme-språket». I min undersøkelse var jeg ute etter å trigge elevene i den hermeneutiske tolkningsdiskursen, altså det vi kan omtale som norskfagets sekundærdiskurs. Gjennom intervjuene ønsket jeg å kartlegge de diskursive mønstrene elevene møter narrative tekster med. Jeg ønsket å undersøke hvilke diskurser som er tilgjengelige for informantene. Spørsmålene jeg stilte meg i analysen av intervjuene var: Hvorvidt skaper informantene mening gjennom sekundærdiskursen? Hvilken diskurs er eventuelt tilgjengelig for de elevene som ikke møter teksten i fagdiskursen?

I en redegjørelse av diskursanalysen er det også relevant å inkludere noen innsikter fra Bruner (1986). Bruner tar som sagt ikke i bruk begrepet diskurs, men viser til ulike tenkemåter, der han skiller mellom syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte. Paradigmatisk tenkemåte kan vi, som tidligere referert relatere til den vitenskapelige tenkemåten, som krever at man argumenterer basert på dekontekstualiserte generaliseringer og forklaringer. Syntagmatisk tenkemåte er annerledes, den krever en kontekst som bakgrunn for forståelsen (Ibid.). Konteksten blir tolket hermeneutisk, der deler blir tolket i lys av helheter og omvendt. Særlig i en norskfaglig kontekst blir derfor Bruner relevant, da norskfaget på grunnleggende vis er syntagmatisk og tekstene i stor grad er narrative, særlig i fagets kulturelle og historiske deler. Samtidig kan vi si at det også handler om samspillet med den paradigmatisk tenkemåten, fordi man beveger seg over til det paradigmatisk idet man tolker og reflekterer rundt tekster.

Tenkemåtene sin nære relasjon til diskurs, kan illustreres gjennom Vygotsky (2001) sine begreper om tenking og tale. Vygotsky peker på at språket, og særlig talen er det viktigste redskapet for å tilegne seg kultur og felles kunnskap. I følge Vygotsky utvikler barnet språket sitt fra egosentrisk tale (beskrivelser av hva de gjør) til de voksnes ytre kommunikasjon (samtale) og indre tale (tenking). Dette betyr at barnet utvikler et språk som senere kan gi dem evner til å uttrykke seg forståelig for andre, samtidig som intellektuelle tanker formes av evnen til å tale. Denne forståelsen av språkets utvikling hos barnet gir dermed en ny dimensjon i sammenhengen mellom stimuli og respons. Språket som redskap gjør at tegn erstatter ting i interaksjonen mellom stimuli og handling. Dette definerer Vygotsky (2001) som mediering, der han viser til at mediering gjennom språk hjelper individet til å kontrollere sine egne handlinger. Språket blir dermed et viktig hjelpemiddel for den selvstendige tenkingen (Ibid.). Med bakgrunn i tenking og tale sin nære sammenheng, er en, i følge Vygotsky nødt til å undersøke tenkingen gjennom språket man tar i bruk. I min undersøkelse gjør jeg nettopp dette, gjennom å få elevene i tale.

Ved å sammenligne syntagmatisk tenkemåte/paradigmatisk tenkemåte med Gee sitt skille mellom primærdiskurs/sekundærdiskurs kan vi si at det syntagmatisk knytter seg til primærdiskursen og det paradigmatisk til fagdiskursen. Det er disse skillene mellom Gee sine diskursbegreper og Bruner sine tenkemåter som danner grunnlaget for denne diskursanalysen, der formålet er å finne ut noe om hva som kjennetegner elevenes meningsskaping i møte med en episk fiksjonstekst i norskfaget.

3.5 Etiske dilemmaer

I datainnsamlingen ble ikke andre sensitive personopplysninger enn fornavn, alder, kjønn og morsmål trukket inn i samtalen. Alle lydopptakene ble slettet etter fullført transkripsjon, og transkripsjonen ble oppbevart på privat datamaskin med passordbeskyttelse.

3.5.1 Samtykke

Befring (Befring, 2015, s. 31) sier at det er et grunnleggende forskningsetisk prinsipp at all deltakelse skal bygge på samtykke. NSD godkjente både samtykkeskjema og intervjuguide for prosjektet (vedlegg 3). En godkjenning fra NSD vil si at alt foregår i henhold til gitte forskningsmessige standarder. I personvernombudet for forskning (2018) står det at «Avhengig av prosjektets art og omfang, er vanlig praksis 15 års aldersgrense for samtykke, og 16-18 år ved innsamling av sensitive personopplysninger.» Jeg sendte derfor ut samtykkeskjema (vedlegg 2) som foresatte måtte skrive under på. Samtlige elever som ble intervjuet leverte samtykkeerklæring. Jeg søkte ikke etter samtykke til observasjon, da hovedfokuset i observasjonen var på det faglige innholdet i undervisningen og ikke elevenes atferd i klasserommet. Ifølge Befring er det oftere problematisk å ivareta deltakernes anonymitet i kvalitative studier sammenlignet med kollektive metoder, som bruk av spørreskjemaer (Befring, 2015, s. 33). Her må det nevnes at elevene vil kunne kjenne seg selv igjen i transkripsjonene i kapittelet for funn og analyse i og med at de selv bidro med data. Det er etter min oppfatning derimot lite sannsynlig at elevene vil kunne kjenne igjen andre informanter i materialet, da lite direkte personidentifiserende informasjon kommer frem om informantene.

4. Analyse av ungdomsromanen *Fuck off I love you*

Innledningsvis vil jeg kort skissere forskjellen mellom populærkulturen, med sitt faste mønster og samtidens høykultur med sin mer eksperimentelle form. Populærkulturen kjennetegnes av en lett tilgjengelig, gjenkjennelig og forståelig form. Innholdet skal her først og fremst underholde publikummet, uten å kreve for mye anstrengelser. Det meste av populærkulturen bygger på det narrative skjema. Dette skjemaet må derfor sees på som en viktig del av forforståelsen for meningsdannelsen i møte med narrative fiksjonstekster (Skarstein, 2013). Fortellingen følger en oppskrift med klart definerte ingredienser og blandingsforhold. En hendelse betyr i regelen en konflikt, et vendepunkt og en spenningstopp. I eksperimentelle tekster vil disse elementene ofte være mer utydelige. Handlingen i populærkulturen foregår ofte på det ytre plan, mens samtidens høykultur er preget av indre, mental handling med lite «action». Samtidig er karakterene ofte både sammensatte og ambivalente (Ibid).

Vi kan si at det finnes tre grunnleggende handlingsmønstre, den progressive, den regressive og den stillestående fortellingen (Penne, 2010). I den progressive fortellingen knyttes hendelsene sammen slik at handlingen er i positiv utvikling mot et mål, til tross for at helten møter motstand og hindringer underveis. Det er den progressive fortellingen mange ønsker seg i møte med samtidens fortellinger (Skarstein, 2013). Denne blir ofte innfridd i populærlitteraturens verden. I den regressive fortellingen knyttes hendelsene sammen slik at handlingen går i negativ retning. Alt blir verre. Karens jul av Amalie Skram er et eksempel på en slik fortelling. I den stillestående fortellingen er hendelsene kjedet sammen slik at det meste forblir uforandret - eller nesten uforandret - når det gjelder mål eller sluttresultat. Livet bare fortsetter, verken verre eller bedre enn før. Her finner vi ingen vendepunkt. Dette er blitt den vanligste plottstrukturen i høykulturen. Lite ytre handling, ingen synlige motstandere og ingen vendepunkt på handlingsnivået. Stillstandsplottet får mening ved å spille på leserens forventninger om handling, vendepunkt og løsning. Det leseren får, er en aktivering av forventninger som ikke blir innfridd – noe som medvirker til mer refleksjon. Forfatteren Jon Fosse sine bøker kan karakteriseres som slike stillestående fortellinger (Ibid.).

Elevene i dette prosjektets datamateriale har lest og arbeidet med romanen *Fuck off I love you*, av Lars Mæhle (2012). Lars Mæhle sier selv at han fikk inspirasjon til å skrive boken etter 22/07. Romanen er ikke en fortelling om 22/07, men handler om flere relaterte temaer, som

rasisme og det om vi virkelig har frihet til å velge selv. Hvor mye kan vi styre livene våre? Hva gjør vi ut fra vår egen frie vilje? Hvor mye har arv og miljø å si for den personen du er? Hovedpersonen, Vemund er en vanlig 16-åring, likevel klarer han å rote seg inn i et dårlig miljø, der lederen av gjengen, Two-Face er en tidligere kriminell med høyreekstremistiske og rasistiske holdninger. Vemund blir påvirket av krefter utenfra, gjennom manipulasjon og gruppepress, samtidig som hans sårbarhet og usikkerhet bidrar til å vikle han inn i store utfordringer. Two-Face er både fascinerende, manipulerende og skremmende. Han avgjør alle viktige veivalg med myntkast: på den ene siden står det «I love you», da blir valget godt og på den andre siden står det «Fuck off», da blir handlingen han utfører ond. På denne måten er det tilsynelatende tilfeldigheter eller skjebne som avgjør, ikke bevisste valg.

Frys biletet. Der har du meg. Lighteren i handa. Tommelen på hjulet. (...) Ein flamme blir fødd. Alt som skal til, er eit lite trykk med tommelen. (...) Grasbrannen var mitt ansvar. Lighteren i handa. Ein liten gneiste. Alt som skal til (s. 1).

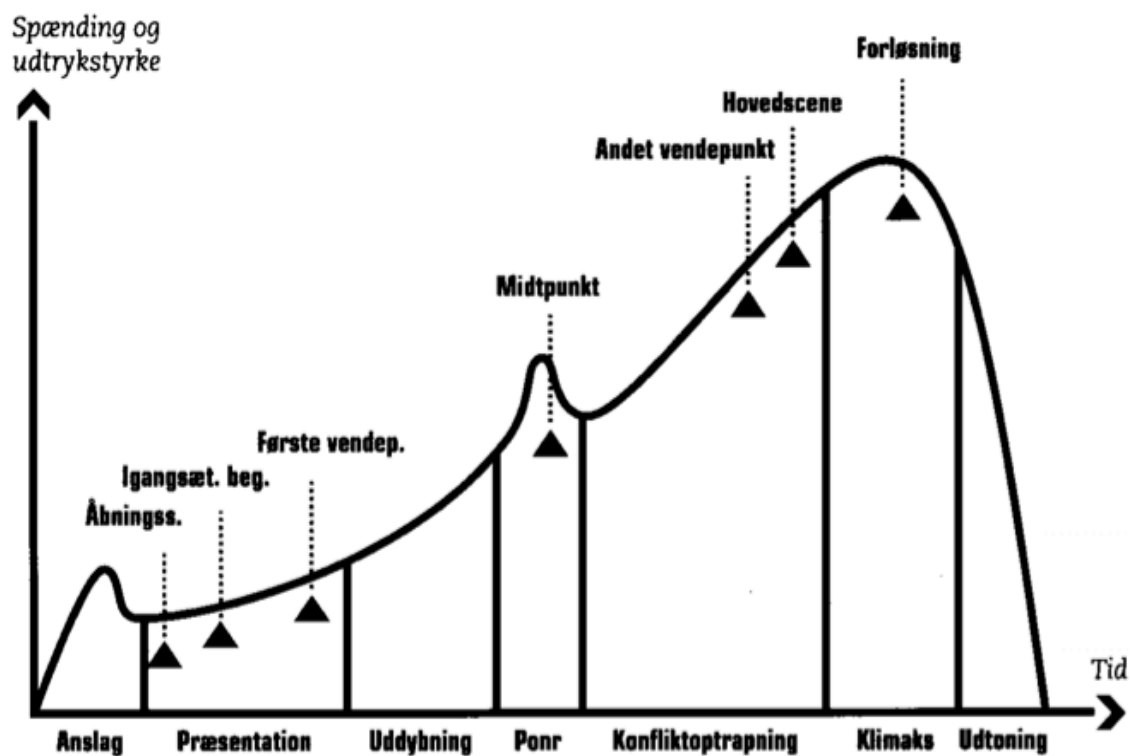
Slik blir vi dratt inn i Vemund sin verden, og fortellingen om hvordan det meste av livet hans faller av hengslene på kort tid. Vemund har fått i oppgave av psykologen sin å fortelle sin historie, historien om hvordan det hele startet, og hvordan det kunne ende så galt.

Er det ein ting psykologen min har lært meg, er det at alle ting er samansette. Det finst ikkje ei årsak, seier ho, men eit finmaska vev av ulike årsaker. (...) eg hadde aldri noko ønske om å gjere nokon vondt. Det berre skjedde, utan at eg kan forklare det (ss. 12-13).

Romanen inviterer oss inn i Vemund sin verden og det er Vemunds liv som er det sentrale elementet i fortellingen. På denne måten kan vi si at dette er en karakterdrevet roman. Vemund reflekterer og tenker tilbake på hvordan han viklet seg inn i miljøet til Two-Face, uten at det egentlig var hans hensikt. Romanen er en reise med Vemund, med et klart plott som driver handlingen fremover og engasjerer leseren. Samtidig som vi blir invitert med inn i Vemund sin tankeverden, blir vi også revet inn i fortellingen om Two-Face som manipulerer en hel guttegjeng til å delta i en grusom, voldelig og rasistisk aksjon.

Handlingen har, i tråd med den populærkulturelle tradisjonen en klar konflikt, spenningstopp og tydelige vendepunkt. Romanen har et svært filmatisk preg og kan dermed enkelt plasseres inn i Peter Harms Larsen sin berettermodell for dramaturgisk analyse (Larsen P. H., 2005). Formmessig er dette et helt universelt fortelleskjema. Vi kan si at det er så allment at det eksisterer på tvers av medier og sjangrer. Berettermodellen beskriver hva som til enhver tid er nødvendig å fortelle for å bygge spenningen opp. Det er syv nødvendige faser, der hver fase utgjør en spesiell del av innholdet i historien: karakterene sitt innbyrdes forhold, deres motiv og handlinger. Et viktig poeng i berettermodellen er at den tydeliggjør en forventning om at uttrykksstyrken stiger sammen med spenningskurven (Larsen P. H., 2005). Modellen viser den dramaturgiske oppbyggingen for melodramatiske filmer. I følge Harms Larsen (2005) er 90% av alle fiksjonshistorier på film smidd rundt denne modellen. Elevene kjenner dermed denne dramaturgien godt fra filmer, og bokens oppbygging, som ligger nær denne modellen, vil derfor være mindre krevende og utfordrende for elevene. Strukturen er kjent, om så på et ubevisst nivå. Berettermodellen opererer med syv avsnitt: anslag⁷, presentasjon, utdyping, point of no return, konfliktopptrapping, klimaks og uttoning:

⁷ Gjelder kun film.



Figur 1: Peter Harms Larsens berettermodell

Romanen vil nå presenteres gjennom de ulike fasene i Harms berettermodell.

Innledningsvis i romanen får vi en presentasjon idet Vemund forteller om hvordan det hele startet, og hvordan det etterhvert kunne ende så galt. Vemund blir invitert med på fest av Bestekompisen Karl, men vil egentlig holde seg hjemme hos moren sin. Vemund lar seg likevel overtale og drar på festen. På festen møter han sin kommende kjæreste Maria og ting ser ut til å gå veldig bra for Vemund. Det første vendepunktet får vi idet Two-Face trår inn i leiligheten til Karls bror, Brian, der Vemund befinner seg. Etter møtet med Two-Face endrer noe i livet til Vemund seg, som han ikke helt kan sette fingeren på. «I dagane som følgde, var eg i ei så merkeleg sinnstemning. (...) noko var annleis» (s. 40). Den tilsynelatende normale hverdagen tar en ny vending; kjæresten Maria gjør det slutt, moren får sammenbrudd og må legges inn til psykiatrisk behandling, og Vemund begynner å bruke mer tid sammen med Two-Face og gjengen hans. I utdypingen knytter Vemund et farlig bånd til Two-Face. Til å begynne med er Two-Face vennlig, nesten usannsynlig gavmild og virker til å ha fått livet sitt på rett kjøll. Han kjøper blant annet en splitter ny moped i gave til Vemund. Til tross for at

Vemund får en vond følelse av gaven, lar han seg også her overtale, og tar imot mopeden. Vi får et point of no return idet guttegjengen reiser til København i regi av Two-Face. Two-Face begynner nå å ty til vold og manipulerer guttene til å delta i den nøye gjennomtenkte aksjonen sin.

I København må guttegjengen tatovere et kors og et sverd på skulderen – og blir slik nøstet inn i nettet til Two-Face. Med sin karismatiske overtalelsesevne og høyreekstremistiske holdninger forsøker Two-Face å overtale guttegjengen til å delta i en aksjon, der de skal gå til angrep på sigøynerne i dalen der de bor: «Dei tar med seg kulturen og skikkane sine hit. Dei skit i kva for reglar og tradisjonar vi har, og respekterer ikkje alt det forfedrane våre har ofra» (s. 124). Vemund er nå så langt inne i Two-Face sitt nettverk at han ikke ser noen vei ut: «Vi var blitt nøsta inn i nettet til Two-Face, sakte men sikkert, og utan at vi var klar over det» (s. 127). Handlingen, som så langt har hatt et relasjonelt preg, får nå mer preg av en indre konflikt hos Vemund. Vemund er dratt inn i et farlig miljø, og skal delta i en rasistisk aksjon han ikke selv ønsker å være en del av. Vi får en konfliktopptrapping idet aksjonen blir iverksatt, og guttegjengen går til angrep på sigøynerne. Det andre vendepunktet kommer idet Two-Face ber Vemund sette inn nådestøtet på en av sigøynerne. Et sinne vekkes i Vemund, før han slenger balltreet i tinningen på Two-Face. Aksjonen fungerer som handlingens klimaks og får fatale følger for en av guttene, Daniel, som kjører utfor et stup og omkommer. I uttoningen er vi i begravelsen til Daniel, der vi ser tegn til forløsning for Vemund. Vi kan samtidig definere avslutningen som delvis ambivalent, der en gutt er død, Two-Face har endt opp som mer eller mindre invalid, og Vemund er innlagt på ungdomspsykiatrisk, der hans mor selv befinner seg. Det synes samtidig et snev av optimisme, illustrert gjennom Maria, som viser tegn til forståelse for Vemund og hvordan det hele utviklet seg gjennom manipulasjon og utpressing. Vemund selv sier han ikke lenger kjenner igjen den personen han var, han forstår seg selv bedre, og boken får dermed preg av en utviklingsroman.

På det ytre nivået er dette en regressiv fortelling, der handlingen går i en negativ retning, med en fatal og dramatisk avslutning. På det indre nivået derimot, vil romanen kunne karakteriseres som progressiv, da hovedpersonen, Vemund gjennomgår en positiv indre utvikling gjennom at han ikke lenger identifiserer seg med den personen han var, en person som bare fulgte strømmen og ikke stod opp for seg selv; «I dag kan eg nesten ikkje fatte at eg stod der, det er meg komplett absurd» (s. 7). Avslutningen kan karakteriseres som lukket. Som leser får en et inntrykk av at ting vil ordne seg for Vemund. Han angreer på det han har

gjort, og vil snart kunne forlate ungdomspsykiatrisk avdeling og vende tilbake til livet sitt. Vi ser med andre ord en løsning for Vemund.

Fuck off I love you har et klart skille mellom den gode og den vonde, noe som bidrar til å skape en tydelig handling. Two-Face blir fremstilt som både voldelig, kriminell og farlig. Vemund derimot, blir et offer for Two-Face sin manipulering. Mysteriet er likevel hvordan han klarer å manipulere en hel guttegjeng til å delta i en voldelig aksjon mot uskyldige mennesker. Hvor begynner den enkelte sitt ansvar for onde handlinger som utføres av et kollektiv? Det er slike spørsmål romanen legger opp til, på et nesten overtydelig vis.

Med bakgrunn i det kulturelle perspektivet for denne oppgaven er det sentralt å si noe om romanens verdier. Fortellingens plott er alltid kodet med verdier, «Meaning-giving interpretative plots are adapted from the repertoire of stories made available in a person's culture» (Straub, 2005, s. 10). *Fuck off I love you* er en bok som tydelig viser hvor forferdelig rasisme kan utarte seg. Samtidig er Two-Face en klart ond karakter, som en som leser får lite sympati med. Romanen viser leseren at det onde alltid vil straffe seg til slutt. Individualitet er også en viktig verdi i romanen. Det å tenke selv står sentralt og boken kan dermed karakteriseres som individets fortelling. Mens fri vilje og individets selvstendighet har en viktig verdi i vestens kultur, vil individet være mindre viktig i de mer tradisjonelle kulturene der familien er den oppvurderte i forhold til individet. Dette er et element å ta med seg inn i denne oppgavens undersøkelser, der ulik kulturell bakgrunn hos informantene står sentralt.

Avslutningsvis ønsker jeg å vise til at *Fuck off I love you* er en bok som umotiverte lesere vil kunne finne underholdende og spennende. Romanen plasserer seg i den populærkulturelle sjangeren, med en klar konflikt, spenningstopp og vendepunkt. Umotiverte lesere vil ofte like slike bøker som trigger empatien og har en tydelig antitese (Penne, 2006). *Fuck off I love you* plasserer seg fint her, med mange tydelige melodramatiske kjennetegn, der Vemund blir utsatt for ekstraordinære omgivelser, og kommer ut for ekstreme situasjoner der han må ta flere etiske valg.

5. Analyse av funn

I behandlingen av datamaterialet har jeg utført en diskursanalyse med vekt på begrepene primærdiskurs/sekundærdiskurs og syntagmatisk/paradigmatisk tenkemåte. Formålet med analysen er å si noe om hvordan elevene skaper mening gjennom språket. Dette undersøkes gjennom informantenes møte med norskfaget og romanen *Fuck off I love you* av Lars Mæhle (2012), som elevene har lest og arbeidet med i norskundervisningen. Det totale intervjumaterialet er på over ni timer, men i det følgende vil korte utdrag presenteres, for å illustrere generelle tendenser i materialet. Funnene vil bli presentert med utgangspunkt i de resultatene jeg ser på som spesielt interessante, relatert til problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Intervjumateriale fra 11 elever er selvsagt ikke generaliserbart for den norske skolen. Likevel kan resultatene bidra til interessante funn, da det er grunn til å anta at resultatene er sammenlignbare med lignende skoleklasser og elevgrupper. Funnene vil innledningsvis bli presentert gjennom en samlet fremstilling av flere informanter, da analysen viser at majoriteten av elevene møter både faget og fiksjonsteksten i den samme diskursen. Kjennetegn ved denne diskursen blir først presentert, før den videre blir sammenlignet med en annen diskursiv tilnærming, gjennom eleven Jens. Avslutningsvis presenteres funnene med utgangspunkt i hvorvidt den kulturelle forforståelsen spiller inn på elevenes lese- og læremåte.

5.1 Elevenes holdninger til norskfaget

Under intervjuene (vedlegg 1) stilte jeg flere spørsmål knyttet til elevenes beskrivelser av norskfaget. Elevenes omtale av norskfaget forteller oss noe om deres holdninger til faget. Dette kan forstås som en sentral kontekst for hvordan elevene forholder seg til det faglige innholdet, gjennom for eksempel episke fiksjonstekster, og i dette tilfellet en ungdomsroman. Elevenes omtale av faget viser holdninger, men også affinitet, som igjen kan knyttes til hvordan ulike elevidentiteter lærer et fag.

I utdragene nedenfor beskriver fire elever norskfaget:

Intervjuer: Hvis du skal beskrive norskfaget, er det noe ved norskfaget som du synes er spesielt interessant?

Vasilis: Nei (svarer raskt).

Intervjuer: Ingenting du synes er spennende?

Vasilis: Nei, liksom, eller i Hellas likte jeg heller ikke det språkfaget, jeg likte det ikke, eller samfunnsfag og sånn, det er ikke min type fag, jeg liker matte og naturfag og sånn.

(...)

Intervjuer: Tenker du at det er noen sammenheng mellom norskfaget i skolen og livet utenfor skolen?

Vasilis: Nei, det tror jeg ikke, jeg lærer norsk og norskfaget, men utenfor skolen, jeg tror ikke jeg får bruk for det utenfor skolen. Hva kan det være liksom? Jeg vet ikke.

Intervjuer: Norskfaget da, hvis du skal beskrive norskfaget, hvordan vil du beskrive det da?

Marisol: Jeg synes det er greit, men det kan være litt kjedelig å ha norsk da, men det er greit å ha det, det er ikke noe vanskelig kan man si.

Intervjuer: Skjønner. Kan du forklare hva du mener da?

Marisol: Jeg synes det er greit, men det kan være litt kjedelig å lære om grammatikk, men eh, ellers går det fint, vi får skrive litt og det er litt gøy noen ganger.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive norskfaget?

Ayah: Det varierer litt, noe kan være kjedelig og noe kan være interessant. Da vi leste denne boken synes jeg det var interessant, fordi det er sånne bøker jeg liker å lese.

(...)

Ayah: (...) jeg synes, jeg liker heller å skrive debattartikler og refleksjonsnotater og sånn.

Intervjuer: Jeg skjønner. Hvorfor det?

Ayah: Da kan jeg vise mitt ståsted og sånn.

Intervjuer: Ja, hva mener du da?

Ayah: Ha en mening om det liksom. Man kan si sin mening, det er ikke akkurat et svar, det er hva du synes det selv. Hvis du synes den er kjedelig kan du si det, hvis du synes det er liksom, hvis du synes det er litt lite krim og det burde være mer krim kan du si det da. Det er ikke akkurat sånn spesifikt svar.

Intervjuer: Hvis du skal beskrive norskfaget, hvordan vil du beskrive det da?

Adila: Det er, eh, kjedelig.

Intervjuer: Hvorfor tenker du det?

Adila: Fordi jeg føler, at det er jo bra at vi har jo norsk på skolen og sånn at vi ikke glemmer måten man snakker på, eller ordentlig, hvis du skjønner? Men jeg føler at jeg ikke kommer til å bruke det så mye i fremtiden, eller hvordan man analyserer dikt for eksempel.

Intervjuer: Jaha? Er det noe ved norskfaget du tenker er nyttig utenfor skolen og klasserommet?

Adila: Man må jo selvfølgelig klare å skrive tekster og sånn, men jeg bare synes det er ikke så interessant liksom.

Informantene beskriver norskfaget gjennom hverdagspråket sitt, der de stort sett vurderer faget ut i fra seg selv, samtidig som de referer til egne erfaringer. Hverdagspråket kommer til uttrykk gjennom utsagn som: «jeg syns det er greit, men det kan være litt kjedelig å lære om grammatikk» og «i Hellas likte jeg heller ikke det språkfaget, jeg likte det ikke.» I tråd med det emosjonelle hverdagspråket, ser vi at elevene tar i bruk distinksjoner relatert til følelsesdiskursen, samtidig som de omtaler faget gjennom beskrivelser som «ikke min type fag», «kjedelig» og «ikke så interessant». Distinksjonene er antitetiske, gjennom begrep som gøy/kjedelig og liker/liker ikke.

I møte med norskfaget tar elevene samtidig utgangspunkt i nytte, hva som «gir» dem noe og hva de forventer og ønsker av norskfaget. De uttrykker ting som «jeg tror ikke jeg får bruk for det utenfor skolen» og «det kan være litt kjedelig å ha norsk da». Elevenes nytteorientering har i stor grad et praktisk utgangspunkt, der de i liten grad ser for seg at det norskfaglige innholdet gir dem noe praktisk nytte de kan ta med seg utenfor skolen. Dette utspiller seg både i et her og nå- perspektiv, men også i et fremtidsperspektiv. Adila viser for eksempel til at norskfaget ikke er så interessant for henne utenfor skolen, samtidig som hun ikke forstår hvordan hun skal få bruk for diktanalyse i fremtiden: «men jeg føler at jeg ikke kommer til å bruke det så mye i fremtiden, eller hvordan man analyserer dikt for eksempel.» Norskfaget blir på mange måter forstått som et redskapsfag, gjennom en instrumentell holdning til faget.

Vi kan ut i fra dette si at elevene viser en pragmatisk holdning til faget. De stiller ikke spørsmål til hvorfor læreren og skolen mener dette er noe de skal lære seg, eller på hvilken måte faget kan være viktig for dem. Elevene kjennetegnes heller av et ønske om å velge bort deler av norskfaget. Idet elevene vurderer norskfaget ut i fra seg selv, samtidig som de ønsker å forandre på fagets innhold, mangler de en faglig bevissthet. De viser en manglende forståelse for at faget er et fag. Dette forteller oss noe om elevenes læringsmodus. Faget er ikke noe de skal lære seg, det er faget som skal tilpasses dem.

5.2 Elevenes omtale av det faglige innholdet

Vi har nå sett at elevene orienterer seg mot norskfaget gjennom distinksjoner knyttet til følelsesdiskursen. Videre skal vi se på hvordan informantene som orienterer seg mot norskfaget gjennom denne diskursen, omtaler den delen av det faglige innholdet som handler om episke fiksjonstekster. Det norskfaglige innholdet elevene har arbeidet med i denne

perioden er roman som tema, der elevene har lest og jobbet med fiksjonsteksten *Fuck off I love you*, av Lars Mæhle (2012).

I sitatene nedenfor gir to elever karakter til romanen:

Intervjuer: Hvordan vil du vurdere boken? Hvilken karakter vil du gi den?

Marisol: Jeg synes den er helt grei. Kanskje en fire.

Intervjuer: Ja, hvorfor tenker du det?

Marisol: Det var litt spennende, men det hadde ikke vært noe jeg hadde valgt å lese helt frivillig da, men jeg synes at boka var grei å lese da, det er en god bok så jeg synes den er helt grei.

Intervjuer: Hvilken karakter vil du gi boken?

Janne: En firer kanskje.

Intervjuer: Ja, hvorfor gir du den det?

Janne: Jeg synes ikke den var så spennende egentlig, fordi ting skjedde så fort, som for eksempel da han slo opp med Maria, og så plutselig var moren på psykiatrisk, det var litt rart. (...)

Janne: Det kunne vært mer rundt en ting som er spennende og ikke at flere ting skjedde og så fikk man ikke noe mer forklaring på det. Jeg begynner å lure på hvorfor det er sånn og sånn.

Intervjuer: Leser du videre da? Eller stopper du opp for å reflektere over hvorfor det kan være sånn og sånn?

Janne: (...) Jeg blir mer irritert fordi den ble skrevet sånn.

Et trekk ved elevenes orientering mot romanen, er at de tar i bruk et emosjonelt språk i sine omtaler. De tenker på denne måten ikke utenfor seg selv, de bruker ikke andre kontekster for å tilføre teksten mening. Dette trekket ser vi blant annet i de siterte elevenes formuleringer som «jeg synes», «det var litt rart» og «jeg blir mer irritert». Gjennom en emosjonell tilnærming til romanen medierer ikke elevene norskfagets hermeneutiske diskursrammer. De er fundamentert i hverdagsspråkets primærdiskurs. Elevene tar altså ikke i bruk et medierende språk⁸, som kan lede dem inn i norskfagets diskurs.

Vi skal videre se på et annet trekk ved elevenes vurderinger av romanen. Dette trekket er også

⁸ «Det at språklige tegn trekkes inn i forholdet mellom stimulering og handling, kalles mediering» (Imsen, 2005, s. 257).

synlig i sitatene over, men vil nedenfor bli illustrert gjennom nye sitater:

Intervjuer: Hvis du skal beskrive at du gir boken den karakteren, på en annen måte enn at den er bra eller dårlig, hva ville du sagt da?

Fadila: Jeg likte ikke boken særlig godt fordi jeg likte ikke karakterene og måten de utviklet seg på og jeg likte ikke heller at en av dem, den som skulle dø var Daniel, men jeg likte den fordi den var veldig, på en måte morsom, er det lov å si?

(...)

Intervjuer: Da du leste boken. Var det noe du tenkte ekstra mye på?

Fadila: Jeg tenkte bare på hvorfor ikke Vemund døde.

Intervjuer: Ja?

Fadila: Ja, da hadde vi lurt på hva som skjer videre.

Intervjuer: Ja, men kan slutten av romanen ha en åpen slutt også, der du sitter igjen med noen spørsmål?

Fadila: Nei, hvis Vemund hadde dødd hadde historien hatt en helt annen betydning. (...), men det hadde vært kult hvis han døde.

Marisol: I starten virket det litt kjedelig da.

Intervjuer: Ja?

Marisol: Men så blir det litt interessant når det skjer med moren til Vemund og så videre, og det med Two-Face og det der med når Two-Face og Vemund og de andre skulle på en måte ha en kamp mot sigøynerne, da begynte det å bli litt spennende, også er det slik at Vemund slo Two-Face og da ble det veldig spennende, og så er det litt trist når Daniel dør da.

Intervjuer: Jeg tenkte vi skulle snakke litt om avslutningen. Ender romanen godt eller vondt?

Julianne: Jeg synes siste setning er veldig fin, han sier at det er ikke noe jeg heller vil.

Intervjuer: Mhm, er det bare en god avslutning?

Julianne: Nei. Det er dumt at Daniel dør og så blir Two-Face skadet og Vemund legges inn.

Men siden han også ble lagt inn fikk moren mer morsfølelse igjen da. At hun følte seg litt mer som en mor, fordi da kunne hun passe på han. Det var fint.

Et tydelig mønster vi finner i datamaterialet er elevenes antitetiske tenking i sin orientering mot romanen. Dette ser vi hos Fadila, gjennom formuleringer som «liker» og «liker ikke». Marisol på sin side omtaler romanen gjennom uttrykkene «kjedelig», «spennende» og «trist». Julianne viser også en antitetisk orientering gjennom hennes vurderinger av handlingsforløpet som, «dumt» og «fint». Hun forteller at hun synes siste setning er veldig «fin», men det er «dumt» at Daniel dør. Sylvi Penne (2001) viser til antitetisk tenking som vår opprinnelige og

basale opplevelse av virkeligheten. Når vi er på det minst reflekterte, tenker vi i motsetninger. Antitetiske slutninger tåler ikke nyanserte tankemønstre (s. 63), og en av litteraturens viktigste oppgaver er å trene elevene i mer nyanserte måter å tenke og uttrykke seg på. Å lære å tolke tekster, er i følge Penne (2001) å lære å overkomme antitesen.

Gjennom sitatene nedenfor skal vi se på et tredje trekk som kjennetegner elevenes orientering mot det faglige innholdet. Sitatene illustrerer elevenes subjektive tilnærming til romanen. Det subjektive baserer seg på det verdimessige, som i følge Gee er prominent i primærdiskursen. Sekundærdiskursene derimot er mindre subjektive og verdifundamenterte.

Intervjuer: (...) Hvilken karakter vil du gi boken?

Marius: Ehm, først var den litt teit egentlig, men så blir den interessant etterhvert. Da det begynte å bli lekse så ble det tvangslesing, da ble jeg ikke så begeistret for den. Men, på klimakset, da ble jeg mer interessert i hva som skjedde. Kanskje jeg vil gi en fire.

Intervjuer: Hvilken karakter vil du gi boken?

Ali: En firer.

Intervjuer: Det må du forklare.

Ali: Jeg synes den var spennende, men det er ikke liksom, den var spennende, men jeg synes ikke den liksom var, liksom veldig bra liksom.

Intervjuer: Nei?

Ali: På grunn av at boken starter baklengs da liksom.

Intervjuer: På grunn av at den starter med slutten?

Ali: Ja, jeg liker bare spenningsfilmer da, denne var ikke helt for meg.

Intervjuer: Hvilket terningkast vil du gi boken?

Thanusha: Tre.

Intervjuer: Ja, en treer.

Thanusha: Fordi den var ikke helt dårlig synes jeg, og den var ikke helt bra heller, det er noe mellom fire og tre på en måte.

Elevene kjennetegnes altså av en subjektiv tilnærming til romanen. Dette trekket ser vi blant annet gjennom uttrykk som «den var spennende, men jeg synes ikke den liksom var, liksom veldig bra liksom», «først var den litt teit egentlig, men så blir den interessant etterhvert» og «fordi den var ikke helt dårlig synes jeg». Vi kan si at elevenes subjektive tilnærming til

romanen fører til at de ikke tenker andre kontekster enn seg selv. Elevene tenker for eksempel ikke over hva som er intensjonen med romanen, eller hva som er forfatterens intensjon. De reflekterer ikke rundt samtidskonteksten som teksten skal si noe om, eller hvorfor læreren mener dette er en roman som er viktig eller interessant for elevene å lese.

Ut i fra de presenterte sitatene, kan vi si at funnene i datamaterialet er i overenstemmelse med Bruners beskrivelse av det syntagmatiske og Gees beskrivelse av det primærdiskursive. Elevenes orientering mot det faglige innholdet kjennetegnes av et emosjonelt språk, bruk av antiteser og subjektive tilnærminger. Dette er trekk vi finner i alle de presenterte sitatene, som er representative for den generelle tendensen i datamaterialet. Det emosjonelle språket, antiteser og subjektive tilnærminger er i følge James Paul Gee (2005) bestanddelene i primærdiskursen, som primært skal sikre emosjonell tilknytning mellom mennesker. En slik diskursiv tilnærming gjør elevenes lese måte handlings- og identifikasjonsorientert. Vi ser at elevenes pragmatiske holdning til norskfaget gjenspeiles i deres omtale av romanen. Gjennom utsagnene ser vi at elevene ønsker å endre ulike elementer av teksten, slik at fortellingen passer bedre til hva de selv liker og forventer av en skjønnlitterær leseopplevelse. Elevene konseptualiserer ikke meningen med litteraturundervisningen, der de heller ikke stiller noen spørsmålstegn ved den. Vurderingen de gir teksten er bestemt ut fra handlingsgangen og mulighetene for identifikasjon med tekstens karakterer. Elevene har altså spesifikke preferanser, som avgjør hvordan de omtaler det norskfaglige innholdet. Den overveiende konteksten som skaper mening i møte med teksten er her og nå-konteksten. Sett i lys av UNESCO sin definisjon av literacy som “the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written (and visual) materials associates with varying context», kan vi dermed si at elevene signaliserer lav literacy-kompetanse i sin omtale av romanen.

5.3 Elevenes lesninger av en episk fiksjonsfortelling

Vi har sett at elevene møter norskfaget og det faglige innholdet i primærdiskursen. Vi skal nå gå nærmere inn på hva som kjennetegner elevenes lesninger av den episke fiksjonsfortellingen. Utdragene som presenteres nedenfor er representative for den generelle tendensen vi finner i datamaterialet.

Julianne er opptatt av aksjonen som finner sted i romanens avslutning:

Julianne: (...) og så skjedde jo det som var det dummeste av alt, da tente han på gresset, og så skulle de få disse sigøynerne til å forsvinne fra campingplassen, og så slo hun til Two-Face istedenfor sigøyneren. Jeg synes egentlig det var litt fint jeg. Fordi at jeg skjønner ikke hvorfor Two-Face skulle få med de på det og så synes jeg det var fint at Vemund turte å ta et valg selv, han hadde jo ikke gjort det ellers i boken, så synes jeg slutten var veldig fin da de var i begravelen til Daniel som dessverre hadde kjørt utfor, jeg tror han gjorde det med vilje.
(...)

Julianne: (...) Det er litt dumt at siden de var der først, så kan ingen andre være der fordi det var deres dal, ikke sant? Og så tror jeg også at det kan være litt sånn usikkerhet, for han Vemund er jo veldig usikker og det førte jo til at veldig mange dumme ting skjedde. Det hadde vært bedre hvis han aldri hadde slått til Two-Face, men bare sagt stopp før liksom, eller ikke blitt med på danskebåtturen.

Thanusha forteller her om romanens handling:

Intervjuer: Dere har jo lest boken *Fuck off I love you*. Kanskje du kan begynne med å fortelle litt om hva boken handler om?

Thanusha: Ja, den handler jo om en gutt som heter Vemund, og det han har vært gjennom, for den startet jo med at han var hos psykologen og fortalte det som hadde hendt, og så gikk han videre og så møtte han Maria og alt sammen egentlig, så, ja, jeg synes det var kjedelig på starten, for det var spennende da han var hos psykologen og sånn, men jeg ville jo fortsatt vite hva som hadde skjedd og hvordan det hadde skjedd. Og så er det mot slutten det ble spennende, da han gutten Vemund døde, og vi fikk liksom vite mye mer om de og sånn.

Julianne og Thanusha evaluerer teksten, og det gjør de med bruk av distinksjoner hentet fra det emosjonelle språket, «fint» og «dumt», «kjedelig» og «spennende». Julianne og Thanusha har lest teksten med innlevelse og nærhet, og deres refleksjoner baserer seg i stor grad på dette. De ønsker at teksten skal være annerledes, slik at de kan lese med identifikasjon og ikke med analytisk distanse. Elevene viser samtidig en orientering eller opptatthet av handlingsforløpet. Vi ser at jentene formulerer seg gjennom uttrykkene «og så, og så», som vi kan si er den syntagmatiske tidsstrømmens enkleste markører, der hendelser blir satt i et ikke-hierarkisk system. Det elevene uttrykker er en blanding av hendelser satt i en tidsstrøm, samt deres emosjonelle reaksjoner på det som skjer. Elevene viser på denne måten en narrativ tenking knyttet til tid og tidslinje.

Ayah viser i dette utdraget til hvilken effekt bokens indre synsvinkel kan ha på leseren:

Intervjuer: Hva betyr det at det er indre? På hvilken måte blir du kjent med Vemund da?

Ayah: Liksom man kan liksom på en måte selv med noen skildringer som er blitt gitt, de kan fortelle eller det blir skrevet sånn der at, liksom, det blir ikke akkurat direkte sagt at han var sånn der og han var sånn der, men liksom man kan tenke det selv, på den måten han oppfører seg.

Intervjuer: Også får vi vite noe om tankene hans?

Ayah: Ja, og da blir man bedre kjent med han.

Intervjuer: Hvilken effekt kan det ha på leseren?

Ayah: Spennende, jeg syns det var veldig spennende. Jeg liker alltid å lese førstepersonsforteller, fordi da liksom blir man bedre kjent med enn om det står at «Maria skulle til skolen så skjedde det og det.»

Intervjuer: Du blir bedre kjent, det må du utdype.

Ayah: Jeg føler at man blir bedre kjent med karakterene da.

Intervjuer: På hvilken måte blir du bedre kjent med dem?

Ayah: Det blir sånn der liksom, jeg føler at de blir, at man blir liksom mer, hvordan skal jeg forklare det? Det er, æææh, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare. Liksom, jeg blir bedre kjent med karakteren, med det mener jeg at det er liksom, da vet man liksom hva den tenker, sånn, selv om det ikke står i boken så ja, kanskje han tenker det og det.

I Ayah sine beskrivelser søker hun støtte i sin egen her og nå- kontekst, gjennom hvordan den indre synsvinkelen i romanen påvirker hennes subjektive lesemåte. Intervjuer forsøker å invitere Ayah inn i det mer abstrakte eller paradigmatisk, men Ayah lar seg ikke invitere, hun bryter «kontrakten», ved å svare innenfor en annen diskurs. Argumentasjonen blir på denne måten noe annet, det blir en rettferdiggjørelse av egne emosjonelle reaksjoner på teksten, ikke med utgangspunkt i hva teksten sier.

I sitatene nedenfor forteller Adila og Ali om romanens temaer:

Intervjuer: Hva kan bokens tema være?

Adila: Det var mange temaer syns jeg, både rasisme, kjærlighet, sorg og ensomhet.

Intervjuer: Ja, hvordan kan disse temaene relateres til boken?

Adila: Kjærlighet, fordi han ble sammen med Maria og sånn, også rasisme fordi mot de sigøynerne, og at de skulle bli kvitt dem, også ensomhet fordi jeg følte Vemund ble litt ensom, han og moren etter hvert.

Intervjuer: Hva kan være tema i romanen?

Ali: Rasisme, fordi det blir brukt mange skjellsord. Og når han går mot en gruppe sigøynere,

for meg høres det rasistisk ut.

Intervjuer: Ja, hvorfor det?

Ali: Fordi å banke en annen folkegruppe uten grunn synes jeg er litt rasistisk. (...) det er synd på dem, de har ikke gjort noe galt liksom.

Marius forteller om klimakset i romanen:

Intervjuer: Så lurer jeg på, dere har gått gjennom mange sentrale romanbegreper i undervisningen, hvordan tenker du denne romanteorien kan knyttes sammen med boken?

Marius: Romanteori, ja, hva er det igjen?

Intervjuer: Det er disse begrepene dere har jobbet med. For eksempel spenningskurve, har du tenkt noe på spenningskurven i romanen?

Marius: Ja, det vet jeg.

Marius: Klimakset var på side 110 for meg egentlig. Two-Face viser sitt sanne jeg og skamlår Brian og sånt.

Elevene er subjektive gjennom at de «føler» og «syns» i sine formuleringer: «For meg høres det rasistisk ut», «Jeg følte Vemund ble litt ensom» og «Klimakset var på side 110 for meg egentlig.» De argumenterer i liten grad for meningene sine. Forklaringene er forankret i hverdagspråket, der de blant annet begrunner med å vise til forståelse med karakterene i fortellingen: «Det er synd på dem, de har ikke gjort noe galt liksom.» Her ser vi igjen det subjektive og verdiladede. Elevene søker støtte i det nære, og på denne måten kan vi si at de underordner seg fortellingens verdier. Scholes (1985) sier at en orientering bare ut i fra hverdagspråket gjør en sårbar i møte med tekster:

If we accept the textual pleasure proffered by the passage before us, if we enjoy this humor, we are in the text's power for as long as our pleasure lasts, and our codes are subordinated to those of the text. Only a critical act can free us from this power (s.61).

Det er bare en hermeneutisk, tolkende og analytisk distanse til teksten (med tilhørende språk), som kan gjøre oss fri fra denne sårbarheten (Scholes, 1985, s. 61).

Marisol er opptatt av Vemunds valg og handlinger i romanen:

Intervjuer: Hva med hvordan Vemund handler? Er det noe i boken som forklarer hvorfor han gjør som han gjør?

Marisol: Jeg blir litt irritert, for han er veldig usikker, ikke sant? Men det er en nok mange som har vært det selv, for eksempel hvis noen spør meg om noe så kan man jo si «samme for meg», men så på en måte er jeg irritert på at han sa «samme for meg» på alt sammen, men det er jo noe mange gjør da.

Intervjuer: Kan det være en grunn til at han sier «samme for meg» hele tiden?

Marisol: Han burde ha sagt meningen sin istedenfor å si samme for meg, fordi det har veldig på en måte, det kan påvirke mye i fremtiden. Han er usikker tror jeg. Han er kanskje redd for å si det han mente og ikke. De andre kan også synes det er litt teit at han ikke ble med på ting da.

Identifikasjonslesing synes nærliggende for Marisol. Hun møter romanen i hverdagsspråket. Hun lever seg inn i fortellingen, sammenligner seg med og viser empati med karakterene: «(...) men så på en måte er jeg irritert på at han sa «samme for meg» på alt sammen, men det er jo noe mange gjør da.» Intervjuer forsøker å få frem tolkninger av og forklaringer på Vemunds valg og handlinger, og på denne måten inviteres Marisol inn i den hermeneutiske diskursen, der del og helhet skal tolkes sammen. Dette synes utfordrende for Marisol, som ikke evner å se denne sammenhengen. Hun knytter Vemunds handlinger til egen hverdag og identifiserer seg med valgene hans. Til spørsmålet om hvorfor Vemund sier «samme for meg» hele tiden, viser hun kun til teorier om hvordan noen føler det, og knytter her også Vemunds følelser opp mot seg selv.

Elevenes lesninger av fiksjonsfortellingen kjennetegnes av en generalisering innenfor den syntagmatiske tenkemåten. Vi ser at elevenes grunnlag for generaliseringer over tekstens kvaliteter er deres emosjonelle reaksjoner på teksten. De tar utgangspunkt i opplevelsen for å gjøre generaliseringer. Dette beveger seg bort fra den hermeneutiske diskursen, der to horisonter skal smelte sammen, og utvide eller endre horisonten. En slik prosess realiseres ikke når elevene bare møter teksten i hverdagsspråket. Informantenes tenkemåte er samtidig narrativ og knytter seg til tid og tidslinje. De orienterer seg mot handlingsforløpet og leser med innlevelse og nærhet, samtidig som de viser forståelse med karakterene i romanen. Vi kan dermed si at elevenes lesemåte kjennetegnes av å være handlings- og identifikasjonsorientert. Elevene generaliserer i liten grad metaforisk, der de reflekterer og relaterer teksten til andre sammenhenger, slik at den blir mer allmenngyldig og dekontekstuell. Tekstens intensjon eller «budskap» er av mer generell karakter, og kan

dermed skape større helhet i teksten. Intervjuer forsøker flere ganger å be om begrunnelser for informantenes svar, der elevene igjen velger å søke støtte i det emosjonelle og subjektive. På denne måten kan vi si at elevene rettferdiggjør, de argumenterer ikke. Elevenes tolkninger foregår i den intersubjektive modusen, gjennom fokus på identifikasjon og empati med karakterene. Ved å bli værende i denne modusen, risikerer man å underordne seg verdiene til teksten og lar seg påvirke av det teksten vil oss. For å basere tolkningen på en annen måte enn med empati, slik elevene stort sett gjør, må en evne å tre ut av eget her og nå. Skarstein (2013, s. 150) viser til at man må «sette seg selv på vent», for å kunne se teksten fra et annet perspektiv. Det fordrer at man har en dobbelttenking, som gjør det mulig å forstå tekstens virkning her og nå, men også en metabevisthet om kontekster som kan tilføre teksten mening. Dersom en ikke har et metaspråk på teksttolkning, kan en heller ikke tolke tekster utover det handlingsorienterte. Har man ikke et utenfra-blikk i lesningen, står den i fare for å bli en ren avkodning og en bekreftelse av de diskursene man allerede befinner seg innenfor, altså de diskursene man danner egne meninger med utgangspunkt i (Ibid).

5.4 Eleven Jens

Jens skiller seg fra de andre informantene når det kommer til hvordan han skaper mening, både i møte med norskfaget og den aktuelle romanen. Det er derfor spesielt interessant å presentere Jens mer utfyllende, sett i lys av de andre elevene i datamaterialet. Innledningsvis skal vi se på Jens sine holdninger til norskfaget. Deretter presenteres og tolkes Jens sin omtale av det faglige innholdet og lesning av fiksjonsfortellingen.

5.4.1 Jens sine holdninger til norskfaget

Jens beskriver norskfaget som uforutsigbart:

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive norskfaget?

Jens: Norsk, er, litt sånn uforventet

Intervjuer: Uforventet ja?

Jens: Altså, eh, norsk, det er jo det at du kan skrive for eksempel en lang tekst og så, det er liksom rart hvordan du blir vurdert, i hvert fall føler jeg i norsken, du kan skrive en lang tekst eller du kan skrive en veldig kort tekst og på en måte, det har egentlig ikke noe å si hvor lang den er, bare det passer inn til det læreren mener da, så hvis du skriver en tekst på en side, kontra en tekst på fem sider, så er det liksom, kan det hende at den med fem sider har skrevet en kjempebra tekst med mye riktig historie og fakta og alt det der, men så den på en side får mye bedre karakter, fordi den var litt mer riktig. Da er det liksom sånn..

Intervjuer: Det er ikke om å skrive mest?

Jens: Det er ikke om å skrive mest, det er om å skrive riktig.

For Jens handler norskfaget på mange måter om skriving. Det er skriving han tar utgangspunkt i når han forteller om faget. Jens uttrykker en spørrende holdning til norskfaget. Han har ikke funnet ut hva som gjør en tekst god i faget, men han stiller seg disse spørsmålene. Jens forsøker å konseptualisere norskfaget som en helhet, annerledes enn de tidligere siterte elevene, som ikke forholder seg spørrende til faget. Han viser et mindre subjektivt språk, med færre emosjonelle distinksjoner. For Jens handler norskfaget i langt mindre grad om han selv, det handler om noe utenfor Jens. Det handler ikke om hans emosjonelle reaksjoner på faget, om det antitetiske, det han liker og ikke liker. Med en bevissthet rundt dette, blir han tvunget til å reflektere på måter som de tidligere siterte elevene ikke gjør.

Jens reflekterer videre rundt hva det vil si å skrive en «riktig» norskfaglig tekst:

Intervjuer: Hva tenker du det vil si å skrive riktig da?

Jens: Jeg vil tro at å skrive riktig vil si at du skriver på den måten flest mulig folk forstår det vi skriver og hvordan vi forklarer ting og sånn, slik at vi kan komme mest med det vi mener da. Det tror jeg norsklæreren vil. Det blandes ofte litt med at det ikke skal være for klart, for hvis noe er for klart, så betyr det at den dypere meningen bak ikke kommer fram, ikke sant?

Intervjuer: Ja.

Jens: Det er liksom sånn, det er kanskje litt vanskelig å forstå, men det er liksom hvis du skal skrive noe veldig enkelt, så er det for eksempel litt vanskelig å få fram en underliggende beskjed da, noe dypere, for eksempel. Si jeg er kul liksom, så sier du greit jeg er kul, men også kan du for eksempel skrive en mye lengre setning hvor meningen er at det står jeg er veldig spennende og kul, men så prøver du for eksempel egentlig og liksom vise det fram da, det er en annen ting ikke sant?

Jens sin omtale av skriving er interessant. Han tar opp mottakeren i sine refleksjoner, altså det at teksten skal være noe som leses utenfor konteksten den er skapt i. Det innebærer forklaringer, klargjøring av mening, men også en retorisk bevissthet. En kan ikke bare komme med påstander, de skal samtidig «vises». Jens forteller samtidig om en stor usikkerhet, han vet ikke når han klarer det og når han ikke gjør det.

For Jens kan norskfaget sammenlignes med et dartbrett:

Jens: Ja, det er som om det er et dartbrett foran deg, ikke sant? Men så rett før du skal kaste, så får du øynene dine dekket for, så du må liksom kaste i blinde.

Intervjuer: Er norskfaget slik for deg?

Jens: Ja, du lærer jo godt hvordan du skal kaste den og hvor langt unna den er og alt det der, men så handler det om akkurat det der sekundet den er i lufta når den treffer.

Intervjuer: Ja, det høres utfordrende ut.

Jens: Det kan gå alle veier, jeg får alt fra sekser til treer i norsk.

Gjennom denne metaforen viser Jens til hvordan han opplever en uforutsigbarhet i sine vurderinger i norskfaget. Faget oppfattes som vagt og det krever at han selv konstruerer dets mening. Jens er her på vei, ved at han stiller sentrale spørsmål som videre kan lede han fremover i læringsprosessen.

At Jens er bevisst norskfagets vaghet, viser seg også i en slags bevissthet om forskjeller mellom fag:

Jens: Liksom, i naturfag, det er ikke mulig å få et feil svar liksom, enten så har du svaret, eller så har du ikke svaret. Det er vanskelig å få feil. (...) når du først har knekt koden, da sitter det.

Intervjuer: Ja. Du liker å forholde deg til en fasit?

Jens: I naturfag er det sånn at enten får du femmer, eller så har du ikke øvd liksom.

Intervjuer: Ja?

Jens: Kan du det så kan du det. I norskfaget er det ikke fasit.

Jens medierer forskjeller mellom fag, og er dermed diskursivt bevisst i møte med skolefagene. Gjennom hans refleksjoner rundt norskfaget, sammenlignet med naturfag, viser han en begynnende bevissthet rundt forskjellene mellom syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåte. Naturfag kan relateres til den paradigmatiske tenkemåten, basert på vitenskapelig tenking, der målet er å finne bevis. I naturvitenskaplige fag, finner du generaliseringer gjennom faste prosedyrer og fremgangsmåter i fagdiskursen. Syntagmatisk tenkemåte derimot, krever en kontekst som bakgrunn for forståelsen. Konteksten blir tolket hermeneutisk, der deler blir tolket i lys av helheter og omvendt. I motsetning til naturfag, som Jens peker på, er ikke målet i norskfaget å finne en fasit, eller et bevis, men heller det som er mest sannsynlig.

5.4.2 Jens sin tilnærming til det faglige innholdet

Jens skiller seg fra de andre informantene i sin omtale av teksten. Samtidig som han vurderer romanen ut i fra seg selv, tar han også utgangspunkt i hva en kan forvente av sjangeren

ungdomsroman.

Jens: Altså, den boken hadde et ganske klart tema og bakgrunnsmelding, så jeg syns egentlig det bare var småting her og der for å legge til litt smak i teksten, som den kjærlighetsdelen, boken kunne gjort seg uten den, men hun Maria kunne heller vært en venn syns jeg liksom.

(...)

Jens: Som en ungdomsroman, som har et ganske godt budskap bak seg, og siden den ikke var så veldig lang, men klarte å få ordene inn i liksom, riktig pakke, jeg vil si at budskap og temavis får den en femmer. Nesten fem til seks, ikke sant, det er en bra bok. Ordforrådsvis, som er mer voksent da, som egentlig ikke har så mye å si i en ungdomsroman, får den en firer.

Jens evner her å bevege seg mellom hverdagspråket og fagdiskursen. I vurderingen av boken som en roman anvender han analysebegreper som budskap, tema og sjanger. Det krever at han ikke snakker om seg selv. I sin vurdering av romanen ut i fra seg selv har språket en annen karakter, der formuleringene i større grad er primærdiskursive og subjektive. Dette er noe han er seg bevisst og han viser en forståelse for hva som er diskursivt og faglig forventet av ham som elev, når han skal gi sin vurdering av en roman i norskfaget. Dette skiller seg ifra de andre informantene, som utelukkende vurderer teksten basert på verdifundamenterte subjektive perspektiv, emosjonell nærhet og innlevelse.

Vi skal nå se på hva som kjennetegner Jens sin lesning av fiksjonsfortellingen. I utdraget nedenfor beskriver Jens effekten av retrospektiv teknikk i romanen:

Intervjuer: Romanen starter med slutten, har du tenkt noe på hvilken effekt det kan gi?

Jens: Jeg tenker at tingen med romaner er at mange er veldig sånn rastløse da, for at ting skal skje og at romaner har ofte en veldig treig start hvor du får vite alle personene og det tar litt lang tid før det faktisk skjer noe du syns er spennende. Når du starter i in medias res, så er det veldig sånn, eh, okei, nå er det spennende med en gang, så blir du med en gang hektet på det, og så liksom før du da får bruke opp all spenningen i boken, så tar du retrospektiv teknikk også går du tilbake igjen, og da vil du jo ikke stoppe, du har jo bare lært litt av spenningen, nå vil du lese litt mer, så går du videre og så leser du, og så utvikler det seg.

Intervjuer: Du vet at noe vil komme? Du har en forventning om det?

Jens: Det er som om du står på toppen av fjellet, og så ser du den store snøballen, og så går du tilbake igjen, så holder du en liten snøball også slipper du den ned fjellet, da vet du at den samler mer og mer snø og så vet du ikke helt hva som skjer når den når bunnen, for nede i bunnen er det kanskje en liten by, så du har lyst til å vite hva som skjedde før, hvorfor er det

en stor snøball som triller mot den byen, hvorfor skal han tenne på det gresset akkurat der og da?

(...)

Jens: Jeg tenker at den forberedelsen vi gjorde, gjorde oss mer klar over de begrepene og virkemidlene forfatteren bruker. Jeg hadde nok ikke tenkt på denne måten, og på hvorfor jeg vil lese videre, hvis jeg ikke hadde hatt den forståelsen for romanteorien. Så jeg lærte liksom hva som drar i trådene bak da. Jeg ble mer klarsynt i forhold til teksten.

Med denne metaforen forsøker Jens å beskrive hvordan bruk av retrospektiv teknikk i romaner kan påvirke leseren og spenningsoppbyggingen i fortellingen. Jens er, på lik linje med de andre elevene handlingsorientert, men samtidig er han også semiotisk og retorisk orientert. Han forklarer virkningen dramaturgien har. Han viser til hvordan det gir en spenningseffekt allerede fra første side, der man stiller spørsmål til fortsettelsen, blir nysgjerrig og ønsker å lese videre. Han viser til hvilken effekt noe har på leseren, han tar i bruk fagbegreper, samtidig som refleksjonene hans er tatt ut av tidsstrømmen. På denne måten nærmer Jens seg den paradigmatisk tenkemåten og fagdiskursen. Denne diskursen skiller seg fra de andre elevene, som er mer syntagmatiske og primærdiskursive i sine orienteringer mot romanen, kjennetegnet av subjektive og rettferdiggjørende perspektiv. Gjennom bruk av metaforer viser Jens en bevissthet om sitt hverdagsspråk. Han er klar over at han bruker metaforisk bildespråk, samtidig som han tolker hvilken virkning dette har på hans lesing. Idet han er klar over denne virkningen, tenker han dobbelt: samtidig som han er klar over tekstens retoriske virkning, er han også klar over «seg selv». Jens forteller samtidig at arbeidet med romanteori har gitt han de verktøyene han trenger for å lese romanen med et utenfra-blikk, der han evner å reflektere og ta i bruk fagbegreper.

Jens evner også å generalisere utover selve konteksten, der han trekker linjer til andre sammenhenger og temaer generelt i samfunnet. Det ser vi blant annet i utdraget nedenfor, der han reflekterer rundt bakgrunnen for Two-Face sine handlinger:

Int: Ja. Hva tror du de tankene til Two-Face bunner ut i?

Jens: Jeg tror han ser på trusselen til et godt Norge. Han viser flere sånne greier at han tenker at, politikerne gjør ikke noe, du kan ikke bare si til dem «gå ut herfra», den eneste måten er å true dem med vold liksom og hvis det er nødvendig skal jeg gjøre det, med blod eller ikke, for å redde Norge. Jeg tror at han, det viser seg, det har jo skjedd gjennom hele historien, mange ganger, den gruppen har fått skylden for akkurat det eller eh, noe sånt da og det er sånn å

forsvare seg selv, tryggheten sin, familien sin eller makten sin da, til Two Face. Det kan være veldig personlig for han og liksom eh, redde Norge da.

Jens tolker her utover det rent handlingsorienterte, slik at det blir mer kritisk og analytisk. Samtidig som han tolker, er han også bevisst sin egen tolkning.

Vanligvis er det en eller annen form for konflikt som danner utgangspunkt for en fortelling. Jens forteller her om konflikten som danner utgangspunktet for denne romanen:

Jens: (...) På et punkt kommer han da, stående i midten med Vemund og gjengen på den ene siden, som drar han til den ene siden, og Maria og moren og trygghet og sikkerhet på den andre siden. Også er det det at han ikke vet hvilket valg han burde ta, for han kan ikke se grunnen til hvilken han skal ta, ikke sant? Han tenker liksom, hvis jeg ikke gjør det Two-Face sier så kan han bli voldelig, eller så tenker han, har jeg virkelig lyst til å riske Maria eller moren min som trenger hjelpen min?

Intervjuer: Ja, han blir dratt mellom disse to?

Jens: Ja, han blir stående mellom, og så finner de ut senere for eksempel at det med sigøynerne som hadde vært på den leirplassen egentlig hadde fått lov til å være der, ehm, at den ignoransen for eksempel Two-Face viser da, eh, den gjenskylden har får fordi han ikke har liksom undersøkt det nok.

Jens konstruerer «dybde» i møte med teksten. Han viser den samme undersøkende holdningen til teksten, som i møte med faget, noe som leder han inn i en semiotisk lesning. I utdraget viser han «dybde» i sine refleksjoner og beskrivelser av konflikten, der Vemund opplever en draging mellom Maria og moren, versus «gjengen». Han har en forståelse for den indre konflikten Vemund har med seg selv i fortellingen. Denne «dybden» i bøker er også noe som er viktig for Jens, «det eneste jeg ikke liker er når historien ikke har nok dybde på en måte.»

Jens skiller seg fra de andre informantene, både når det kommer til hans holdninger til norskfaget, samt hans omtale og lesing av fiksjonsteksten. Holdningene til faget og hans omtale og lesing av teksten ser ut til å henge sammen, der begge møtes med en spørrende holdning, som leder ut i det jeg tidligere har definert som det doble, altså det metaspråklige. I møte med norskfaget kjennetegnes de andre elevene i stor grad av å være pragmatiske og individorienterte. De tar stort sett utgangspunkt i nytte, hva som «gir» dem noe, og hva de selv forventer av faget. Jens går i større grad inn i elevrollen og relaterer ikke faget utelukkende til seg selv, men konseptualiserer, reflekterer og stiller spørsmål til hva faget

krever av han som elev. Samtidig viser han en begynnende forståelse for norskfagets fagdiskurs og hvordan den skiller seg fra andre skolefag, som for eksempel naturfag.

På lik linje med de andre informantene er Jens sin lesing også handlings- og identifikasjonsorientert, men vi kan i tillegg si at den er noe mer. Jens evner å lese semiotisk og metaforisk, samtidig som han er klar over måtene han leser på. Han tar i bruk flere metaforer, der han blant annet sammenligner norskfaget med et dartbrett, samt effekten av retrospektiv teknikk som en rullende snøball. Han evner samtidig å generalisere og forklare. Han argumenter, viser til eksempler og gjennom en semiotisk lesning av teksten skaper han en helhet. Han er på mange måter godt inne i den hermeneutiske diskursen. Denne lese måten skiller seg fra de andre informantene, som i større grad kjennetegnes av innlevelse, nærhet, empati og subjektive perspektiv i møte med romanen. Jens argumenterer i større grad med utgangspunkt i det teksten sier, og rettferdiggjør i mindre grad med utgangspunkt i egne emosjonelle reaksjoner på teksten. For majoriteten av elevene har vi sett at den overveiende konteksten som skaper mening i møte med teksten, er her og nå- konteksten, der de baserer lesningene sine på emosjonelle reaksjoner som den aller mest prominente konteksten for forståelse av teksten. Jens derimot bruker flere kontekster for å forstå norskfaget og litteraturen. Ser vi igjen på UNESCO sin definisjon av literacy, kan vi si at Jens på denne måten viser en høyere grad av literacy-kompetanse enn majoriteten av elevene.

5.5 Kulturell forforståelse

Den teoretiske forankringen lagt til grunn for dette prosjektet antyder at elevenes kulturelle bakgrunn vil kunne spille inn på deres lese måter av en narrativ fiksjonstekst. Jerome Bruner (Bruner, 1990) viser til at mens den narrative strukturen er tverrkulturell, er plottet alltid ladet med kulturelle verdier. Det diskursive og kulturelt ladede ligger altså i plottet.

Sosialkonstruktivistiske perspektiv tar utgangspunkt i at det finnes kulturelle og historiske variasjoner innenfor narrativ strukturering. Variasjonene finner vi i kulturen sin tilføring av begrep og plott, anvendt i kognitive prosesser for å gjøre fortellingene meningsfulle for leseren (Skarstein, 2013). I hermeneutikken har vi sett at fordommer og det at vi tilhører vår egen tid og vår egen kultur er en forutsetning for forståelse. Jeg vil nå vise til noen aktuelle funn, relatert til hypotesen. Funnene viser at den kulturelle forforståelsen gjør seg mest synlig i lese måten til de minoritetsspråklige elevene og er mest fremtredende hos tre av jentene. De viser en opptatthet rundt rasisme, verdier, kultur og gruppepress i møte med romanen. Disse temaene blir ikke løftet frem på samme måte hos de majoritetsspråklige elevene.

Fadila og Thanusha er opptatt av rasisme i romanen:

Intervjuer: Hva kan temaene i romanen være?

Fadila: Rasisme, rasisme er et viktig tema i romanen.

Intervjuer: Ja, på hvilken måte da?

Fadila: Var det ikke det at han ville slåss mot sigøynere?

Intervjuer: Jo.

Fadila: Mange er jo veldig rasistisk mot folk som er sigøynere, fordi de på en måte er uteligger man sier da, så da kan det hende han synes at de ikke er verdt noen ting da, så da kan han være rasistisk med dem og sånn. Det skjer også andre steder da, at det er bedre å være lys da på en måte.

Intervjuer: Mhm.

Fadila: Eller, han kan favorisere en person som er lysere, enn en som er mørkere, da er han rasistisk, så hva enn han gjør er han på en måte rasistisk.

Intervjuer: Ja, temaene i boken kan relateres til dagens samfunn?

Fadila: Ja, de kan være viktige i dagens samfunn for vi får høre mye om rasisme nå blant ungdom også at de slår hverandre fordi noen ikke liker hverandre fordi kanskje en er for mørk eller en er litt annerledes og det er litt forskjellsbehandling og litt sånn diverse egentlig.

Intervjuer: Mhm.

(...)

Fadila: Det er viktig tema mange kan føle på.

Intervjuer: Ja, det er det.

Intervjuer: Hva tror du fortelleren vil fortelle leseren?

Thanusha: Kanskje man ikke skal være rasist og ikke forskjellsbehandle andre med utgangspunkt på hvordan man ser eller hvordan man oppfører seg.

Thanusha: Ja, har boken flere budskap tror du?

Thanusha: Nei, det tror jeg ikke.

For Fadila er rasisme det viktigste temaet i romanen. Hun viser til hvordan noen kan favorisere mennesker ut i fra hudfarge. I spørsmål om temaene i boken kan være relevante i dagens samfunn viser hun igjen til rasismespørsmålet og hudfarge. Dette er temaer som er viktige for henne. Thanusha tror fortelleren vil fortelle leseren at det er galt å være rasist, dette er for Thanusha det primære og eneste budskapet i romanen.

Verdier er viktig for Ayah og Thanusha i deres lesning av romanen:

Intervjuer: På slutten av boken tar jo Vemund opp disse spørsmålene, hvor mye kan vi styre livene våre og hva gjør vi ut fra egen fri vilje.

Ayah: Mhm.

Intervjuer: Hvorfor tar han opp disse spørsmålene?

Ayah: Det er sikkert, det er mye press nå for tiden både kroppspress eller gruppepress, og nå som dette her er veldig sånn alvorlig tema, da sånn som rusmiddel, krim, festing. Det er sikkert mye av det, det er faktisk veldig mye av det i verden, det er faktisk mye av det på skolen, festing og sånn. Det er bare liksom viktig å vite at vet du hva du har din egen stemme og vilje, hvis ikke du vil gjøre det så trenger du ikke å gjøre det. Holde seg til sine verdier.

Intervjuer: Ja, holde seg til sine verdier.

Ayah: Ja.

Intervjuer: Vemund tar opp disse spørsmålene fordi han

Ayah: (Avbryter) jeg tror han prøver, han skjønner det selv liksom, han prøver og liksom, man kan bli inspirert av det han sier. At liksom du har ditt eget liv og du må bestemme over deg selv.

Thanusha: Altså, han er usikker på verdiene sine, han følger ikke hjertet sitt, han gjør det vennene sier og hva de mener om han og ikke det han selv tenker da.

Intervjuer: Hvilke verdier tenker du på da?

Thanusha: (...) at man skal passe på familien sin.

Thanusha og Ayah relaterer temaene i boken til viktigheten av å holde på verdiene sine og ikke la seg påvirke av ytre krefter. En viktig verdi for Thanusha er at man skal passe på familien sin. For Ayah er det viktig å ha sin egen stemme og frie vilje.

Ayah forteller at boken inspirerer henne:

Intervjuer: Ja, hvorfor interesserte du deg så mye i boken?

Ayah: De tar jo opp veldig viktige temaer som man kan bli inspirert av.

Intervjuer: Ja

Ayah: Som rasisme og sånn, hvor mye kan vi styre vårt eget liv, hva man kan gjøre for å få sin egen vilje, det er jo mange som sliter med nå for tiden.

(...)

Ayah: Jeg kjenner mange jenter på min alder, ikke bare pakistanske jenter, men andre muslimske jenter som har faktisk startet å røyke og drikke nå og gjøre sånn ting man egentlig ikke skal, så jeg tror liksom man kan egentlig, alle sammen som kommer fra en kultur der man

skal holde seg unna alt det dårlige, jeg kan bli preget liksom, fordi man kommer i et miljø der alle sammen gjør noe sånt da.

Ayah viser til kulturelle forskjeller og hvordan det påvirker andre på hennes alder. Dette knytter hun opp til spørsmålet om fri vilje. Hun forteller om hvordan det er å komme fra en annen kultur og hvilke utfordringer man kan møte på. Disse spørsmålene er viktige for Ayah i hennes lesning av romanen.

Ayah forteller også om gruppepress, som hun videre knytter opp til miljøet du hører til:

Intervjuer: Hvordan kan arv og miljø påvirke personen du er da?

Ayah: Det vet jeg ikke.

Intervjuer: Du sa på en måte litt om det nå.

Ayah: Jeg mente at liksom, moren, hun jo sånn en generasjon og kanskje hun ikke deltok på viktige møter og forestillinger og sånn og kanskje noe skjedde med faren liksom, jeg tror ikke de har så mye. Også miljøet i seg selv kan forandre deg, hvis du er vokst opp i et miljø og et hjem der det er høye krav eller du bør ikke drive med noe som er feil, men så starter du på en helt ny skole eller flytter et helt nytt sted, og så er det sånn veldig dårlig miljø overalt også vil du bare passe inn, du føler på gruppepress, og det kan liksom starte med ting og det kan ødelegge for ditt eget selvbilde da.

Ayah forteller om utfordringer med å vokse opp i et miljø og senere i livet, for eksempel i møte med et nytt miljø i skolen, kjenne at dette strider med det du kjenner til. Du ønsker å passe inn, men vil samtidig beholde ditt selvbilde. Dette er for Ayah en utfordring.

De majoritetsspråklige elevene viser ikke den samme opptattheten rundt temaene rasisme, verdier, kulturelle forskjeller og gruppepress. De viser heller ikke en like nærliggende problematikk til fortellingens tematikk. Dette kan illustreres gjennom Marius og Julianne, som er karakteriserende for denne tendensen:

Intervjuer: (...) så tar boken..., litt mot slutten tar den for seg spørsmål rundt den frie viljen.

Hvor mye kan vi styre livene våre, hva gjør vi ut fra egen fri vilje? Husker du at Vemund tok opp disse spørsmålene på slutten?

Marius: Ja.

Intervjuer: Hvorfor tror du han tar opp disse spørsmålene?

Marius: Ehm, vel jeg ser at utviklingen til Vemund, først er han snill, så sjenert og lykkelig, så blir han trist når Maria gjorde det slutt, så var han fortvilet rundt Two-Face og i aksjonen, men glad når Maria kommer tilbake til han.

Intervjuer: Mhm. Ehm, hva mener han med fri vilje tenker du?

Marius: Det betyr at han må velge selv egentlig. Han så også tilbake på ting han burde ha gjort. Etter aksjonen tenkte han på den gangen da de var i lugaren med Two-Face og de andre guttene og at han burde sagt nei til å plage sigøyerne og så kommer Two-Face på han og så protesterer alle og binder han sammen i bakken og så blir det null niks aksjon egentlig.

Intervjuer: Hva kan være temaet i boken

Julianne: Det var litt kjærlighet da, med Maria

Intervjuer: Mhm, på hvilken måte da?

Julianne: De var kjærester, men så gjorde hun det slutt, jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg tror ikke hun ville inn i miljøet med at de stod og sloss eller jeg vet ikke om de sloss da. Two-Face var der og hadde gitt penger til Vemund og sagt at han måtte passe på Maria. Jeg tror ikke hun ville være med Two-Face heller, jeg tror kanskje hun var litt redd for at Vemund skulle bli påvirket av Two-Face.

Intervjuer: På hvilken måte da?

Julianne: Bli kriminell og sånn.

Utdragene viser at Marius er opptatt av Vemund sin utvikling i romanen, mens Julianne trekker frem kjærlighetsaspektet i fortellingen. Samtidig ser vi at de ikke viser en like «nærliggende» problematikk, til fortellings tematikk, slik vi ser hos de siterte minoritetsspråklige elevene. Funnene viser samtidig at ingen av de majoritetsspråklige elevene relaterer teksten til temaer som kulturelle forskjeller og verdier.

Mens den narrative strukturen er tverrkulturell, er plottet på sin side alltid ladet med kulturelle verdier. Det diskursive og kulturelt ladede ligger altså i plottet. Funnene i datamaterialet viser at den kulturelle forforståelsen hovedsakelig gjør seg synlig i lesemåten til de minoritetsspråklige elevene. Forskjellene i lesemåter mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene utspiller seg ikke på det diskursive nivået, men i elevenes tilføring av mening til plottet. De minoritetsspråklige elevene, illustrert gjennom tre av jentene, ser ut til å knytte an til en mer «nærliggende» problematikk, relatert til fortellingens tematikk. Elevene relaterer innholdet i teksten til samfunnet generelt og til eget liv. Dette ser vi gjennom formuleringer som: «Det er bare liksom viktig å vite at vet du hva, du har din

egen stemme og vilje», «(...) jeg kan bli preget liksom, fordi man kommer i et miljø der alle sammen gjør noe sånt da», og «også er det sånn veldig dårlig miljø overalt også vil du bare passe inn, du føler på gruppepress.» Vi ser her at elevene relaterer det faglige innholdet til rasisme, verdier, kulturelle forskjeller og gruppepress. De majoritetsspråklige elevene reflekterer i mindre grad rundt disse temaene. Samtidig relaterer de i mindre grad tematikken til seg selv og utfordringer i samfunnet generelt. Dette er kort illustrert og eksemplifisert gjennom elevene Marius og Julianne.

5.6 Oppsummering og faglig forankring

Norskfaget har som tidligere referert et spesielt ansvar for å utvikle den syntagmatiske tenkemåten. Denne tenkemåten er narrativ og norskfaget står i sentrum for å utvikle den lineært strukturerte tenkemåten, organisert ved hjelp av tid og årsak, gjennom blant annet arbeid med skjønnlitterære tekster (Skarstein, 2013). Samtidig handler det også om samspillet med den paradigmatisk tenkemåten, fordi man beveger seg over til dette språket idet man starter å reflektere og tolke omkring tekster. Da går man ut av det konkrete handlingsforløpet og «stopper tiden», samtidig som man generaliserer. I møte med romanen synes det utfordrende for de fleste elevene å bevege seg over til et slikt tolkende, argumenterende og kritisk perspektiv, som den paradigmatisk tenkemåten krever.

Analysen av funn viser at majoriteten av elevene er ganske like, der de viser ulike aspekter ved syntagmatiske tenking, eller primærdiskurs. Elevene møter norskfaget med et pragmatisk og individorientert perspektiv. De tar i bruk distinksjoner knyttet til følelsesdiskursen og omtaler faget gjennom beskrivelser som «ikke min type fag», «kjedelig» og «ikke så interessant». Elevene omtaler det norskfaglige innholdet ved bruk av emosjonelle distinksjoner, antiteser og subjektive perspektiv, som i følge James Paul Gee (2005) er bestanddelene i primærdiskursen. Det emosjonelle og antitetiske hverdagspråket erstattes ikke med et medierende språk, som gjør det mulig å formidle fagenes spesifikke kunnskap og språklige rammer. Samtidig som det subjektive og verdiladede hverdagspråket vårt er emosjonelt, antitetisk og subjektivt, er det også narrativt, og vi ser at elevenes lesninger kjennetegnes av en narrativ meningskaping knyttet til tid og tidslinje. Elevene orienterer seg mot handlingsforløpet og leser med innlevelse og nærhet. Vi kan dermed karakterisere elevenes lese måter som handlings- og identifikasjonsorienterte. Jens orienterer seg diskursivt annerledes, der han skiller seg fra de andre elevene når det kommer til hvordan han skaper mening, både i møte med norskfaget, men også i sin diskursive tilnærming til fiksjonsteksten.

På lik linje med de andre elevene er han også handlings- og identifikasjonsorientert, men samtidig er han noe mer. Han evner å lese semiotisk, samtidig som han er bevisst måten han leser på. Han argumenter, viser til eksempler og forsøker å se deler sammen med helheter. Vi vet at innenfor det meningsnettverket som diskursen er, ser verdens annerledes ut. Vi kan dermed si at verden på mange måter ser annerledes ut for Jens, enn for majoriteten av informantene.

Funnene i undersøkelsen samsvarer godt med funn i to større empiriske undersøkelser av Penne (2006) og Skarstein (2013). De viser at umotiverte lesere orienterer seg gjennom det emosjonelle hverdagspråket, mens motiverte lesere i større grad orienterer seg gjennom et medierende språk. De ser at elever som forblir i hverdagspråket, ikke tar i bruk andre kontekster enn sitt eget her og nå-språk for å tilføre teksten mening. Et annet aspekt ved språket er at de elevene som blir i hverdagspråket, heller ikke går inn i rollen som lærende elev. På denne måten viser forfatterne at språk og identitet henger nært sammen. Nøkkelen til å lykkes i skolen og i fagene er i følge Gee (2008) å mestre sekundærdiskursen og fagdiskursen. Elever som ikke endrer diskursene sine i møte med skolens tekster, og som blir værende i primærdiskursen vil kunne få problemer i møte med språket i skolen. Ved at elevene blir værende i det syntagmatiske i møte med romanen, kan vi si at tekstens potensial for mening på mange måter blir redusert. I primærdiskursen får du ikke trening i tolkningsdiskursen og lærer på denne måten mindre av teksten du leser. Problemet med å bare orientere seg innenfor en slik diskurs/tenkemåte er at den ikke har noe repertoar for eksplisitt vurdering av handlinger og øker derfor heller ikke handlingsrommet (Skarstein, 2013, s. 108). En intersubjektiv tolkning er spontan og intuitiv og skolens prosjekt er, i følge Bruner (2003), å videreutvikle denne evnen hos elevene. Det vil si å tolke basert på begrunnelser, argumenter og forklaringer. Literacy-teoretikere argumenterer for at elever må lære seg retoriske lesninger av litteratur (Skarstein, 2013). Retoriske lesninger vil si å innta et metaperspektiv, der man er metabevist dramaturgiens virkning på leseren. Idet man blir klar over denne virkningen tenker man dobbelt: samtidig som en er klar over tekstens retoriske virkning, er man også klar over «seg selv». Man kan ikke tolke tekster på noe annet nivå enn det intersubjektive dersom man ikke har dette doble blikket. Dersom en ikke inntar en slik posisjon, evner man ikke å skille mellom teksten og seg selv. Da kan vi si at fortellerens og leserens kontekst faller sammen med tekstens kontekst (Ibid.). Ved å lese retorisk supplerer man følelsene, empatien og nærheten til teksten med en analytisk og mer kritisk distanse. Dette kjennetegnes diskursivt med bruk av begrunnelser, forklaringer og argumenter. Vi ser at

de fleste elevene blir værende i det primærdiskursive/syntagmatiske i møte med romanen. Kun Jens bærer i seg denne dobbeltheten og møter på mange måter teksten med en mer kritisk distanse. Jens nærmer seg det paradigmatisk/sekundærdiskursive når han konstruerer verden, skolen og fag gjennom narrative og metaforiske rammer for forståelse. Samtidig viser han en bevissthet rundt dette. På denne måten har han det doble blikket. Samtidig som han tolker teksten, har han en forståelse for sin egen tolkning, og viser på denne måten en metaspråklig kompetanse. Avslutningsvis i analysen har vi sett at kulturell forforståelse spiller inn på lesemåten til enkelte av informantene. Dette er mest fremtredende hos de minoritetsspråklige elevene og er illustrert gjennom tre av jentene, som relaterer romanens innhold til rasisme, verdier, gruppepress og kulturelle forskjeller. De viser i større grad til en «nærliggende» problematikk til fortellingens tematikk. Vi ser at forskjellene mellom elevenes lesemåter ikke utspiller seg på det diskursive nivået, men er relatert til tekstens plott.

6. Diskusjon

Med *Kunnskapsløftet* (2006) ble oppmerksomheten mer eksplisitt rettet mot hvordan språk og skriftspråk kan brukes som redskap i de enkelte fagene. «For første gang i norsk skolehistorie er det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket» (Berge, 2005). Analysen av funn viser oss at elevenes meningsskapning i møte med en litterær tekst er ganske lik, der de viser ulike aspekter ved primærdiskursen og den syntagmatiske tenkemåten. Elevene befinner seg på mange måter i en primærdiskursiv rolle også i skolekonteksten. Eleven Jens konstruerer mening gjennom andre diskurser, der han i større grad trer inn i rollen som lærende elev, en rolle som krever et annet språk enn primærdiskursen. Han evner å lese semiotisk og retorisk, samtidig som han er bevisst måten han leser på. Det er skolen sin oppgave å arbeide for å få alle elevene inn i fagdiskursen og å gi dem en literacy-kompetanse. Det handler på mange måter om elevenes forståelse for det språket og meningsfellesskapet skolen fungerer i.

I dette kapittelet vil relevant teori og sentrale funn diskuteres, med utgangspunkt i den aktuelle problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Jeg har valgt et diskursivt perspektiv på læring, og i dette perspektivet er det to hovedmønstre; majoriteten av informantene med sine mønstre for meningsdannelse, sett i forhold til Jens, med sitt mønster for meningsdannelse. Innledningsvis rettes fokuset mot elevenes lese måte og teksttolkning, der vi ser på hvilke konsekvenser lese måten eller meningsdannelsen har for teksttolkningen. Videre diskuteres det i hvilken grad kulturell bakgrunn spiller inn på elevenes lese måte av den narrative fiksjonsteksten. Kapittelet beveger seg så over til en drøftelse av hvorfor majoriteten av elevene ikke skifter fra den hverdagslige primærdiskursen til den norskfaglige tolkningsdiskursen i møte med romanen. Her diskuteres valg av litteratur, undervisningsmetoder og elevrollen. Avslutningsvis rettes oppmerksomheten mot det institusjonelle og kulturelle aspektet, med skolen som system i fokus.

6.1 Elevenes lese måte og teksttolkning

På hvilken måte kan vi si at elevenes lese måte og meningsdannelse i møte med romanen *Fuck off I love you* (2012), påvirker deres tolkning av teksten? Analysen av funn viser oss at majoriteten av elevene i datamaterialet orienterer seg mot det faglige innholdet med bruk av emosjonelle distinksjoner, antiteser og subjektive perspektiv. Med andre ord kjennetegnes elevene av å være primærdiskursive. Elevene vurderer teksten ut i fra kriteriene «kjedelig» eller «ikke kjedelig». Informantene fokuserer i liten grad på hva de skal lære av romanen, de

søker heller etter opplevelsen teksten kan gi dem. Skoleteksten leses dermed på samme måte som elevene møter tekster i fritidslesingen sin. Elevenes primærdiskursive tilnærming til romanen gjør videre lese måten handlings- og identifikasjonsorientert. Elevene orienterer seg mot handlingsforløpet og leser teksten med innlevelse og nærhet, samtidig som de viser forståelse med karakterene i romanen. Lesemåten kjennetegnes altså av en generalisering innenfor den syntagmatiske tenkemåten. Elevene generaliserer i liten grad metaforisk, ved å reflektere og relatere teksten til andre sammenhenger, slik at den blir mer allmenngyldig og dekontekstuell. På denne måten kan vi si at elevene rettferdiggjør, de argumenterer ikke. Elevene tolker i den intersubjektive modusen, gjennom fokus på identifikasjon og empati med karakterene i romanen. De generaliserer med utgangspunkt i sine emosjonelle reaksjoner. Eleven Jens tilnærmer seg teksten med en større grad av metaspråklig distanse. På lik linje med majoriteten av informantene er Jens sin lesning også handlings- og identifikasjonsorientert, men vi kan i tillegg si at lese måten representerer noe mer. Jens mestrer til en viss grad å lese semiotisk og metaforisk, samtidig som han er klar over måten han leser på. Han argumenterer, der han viser til eksempler og forsøker å se deler sammen med helheter. På denne måten kan vi si at Jens nærmer seg fagdiskursen, gjennom den hermeneutiske tolkningsdiskursen.

Ved at majoriteten av elevene befinner seg i primærdiskursen i møte med romanen, reduseres på mange måter tekstens potensial for mening. Så lenge elevene befinner seg i primærdiskursen i møte med faget og fagets tekst får de ikke trening i norskfagets diskurs, den hermeneutiske tolkningsdiskursen. Elevene tolker ikke den litterære teksten ut i fra tekstens deler og helheter, der de korrigerer egne fordommer for en mulig dypere forståelse enn tidligere. Utfordringen med å bare orientere seg innenfor primærdiskursen og den syntagmatiske tenkemåten er at denne ikke har noe repertoar for eksplisitte vurderinger av handlinger, og øker derfor heller ikke handlingsrommet (Skarstein, 2013, s. 108). Elevenes muligheter i møte med teksten blir med andre ord mindre. Elevene forstår ikke eller evner ikke å anvende begrepene som er nødvendige for å tolke, beskrive, forklare, argumentere og generalisere tekstens innhold. Sett i sammenheng med Jens, ser vi at han i større grad gjennom sin lese måte både viser til forståelse for romanteorien samt begrepene som er nødvendige for å møte teksten i sekundærdiskursen. Gjennom romanteorien forsøker han å gi teksten, en mulig dypere forståelse. Jens sin forståelse for analysebegrepene åpner opp for tilgang til et språkregister som gir han et større handlingsrom i møte med romanen. Han er klar over at teksten er skrevet med en intensjon, og at denne intensjonen skal ha en virkning

på leseren. Han handler mediert innenfor en tolkende modus. På denne måten får han i større grad enn de andre informantene tilgang til sekundærdiskursen, gjennom den hermeneutiske tolkningsdiskursen.

Teoretikere som Bruner (1986) Scholes (1998) og Penne (2006) sier at metaspråklige ferdigheter er det helt sentrale målet med litteraturundervisningen i skolen. Funnene viser oss at majoriteten av elevene i liten grad har et metaspråk i sine formuleringer. De uttrykker seg med verb som «føler» og «syns», noe som knyttes til en meningsdannelse der elevenes «eget ståsted» er den eneste kontekstuelle referansen de møter teksten med (Skarstein, 2013). Når elevene ikke har et utenfra-blikk på sine egne meninger og sitt eget ståsted, står teksten i fare for å bli ren avkoding og kun en bekreftelse av diskurser som elevene befinner seg innenfor, som de danner egne meninger med utgangspunkt i (Skarstein, 2013, s. 150). Elevenes manglende metaspråklige bevissthet gjør at de ikke orienterer seg ut fra andre kontekster enn her og nå, eller klarer å se seg selv med andre perspektiv enn sitt eget. Elevene skiller med andre ord ikke mellom seg selv og teksten. Dette bidrar til et sammenfall av fiktiv og personlig sannhet, ved at leserens forståelse mangler metaforståelse. Dermed evner elevene kun å snakke om teksten med en begrenset kontekstbevissthet. Jens sin teksttolkning kjennetegnes i større grad av et metaspråk, der han formulerer seg gjennom utsagn som «det kan vi forstå som», «i dette utdraget kan vi se at», eller «budskapet i teksten kan være». Han viser en helt annen distanse til teksten enn de andre elevene og en bevissthet om ideen teksten representerer. En slik metaspråklig kompetanse viser Skarstein (2013) til som en nøkkelfaktor for læring. Ved at Jens i større grad møter teksten med en retorisk bevissthet, evner han å supplere følelsene sine, empatien og nærheten med en mer analytisk og kritisk distanse. Dette kommer diskursivt til syne gjennom hans bruk av forklaringer, begrunnelser og argumenter. Idet Jens er klar over tekstens retoriske virkning, er han samtidig klar over «seg selv». I teksttolkningen evner han på denne måten å innta fortellingen med et dobbelt blikk.

Vi kan si at elevenes diskurs påvirker teksttolkningen for majoriteten av elevene, ved at informantene orienterer seg gjennom den syntagmatiske tenkemåten. Det er først i den paradigmatiske tenkemåten muligheten for det metaforiske, «dype» og prinsipielle finnes. Gjennom den syntagmatiske tenkemåten får ikke elevene ut essensen eller hovedideen bak teksten som blir lest og presentert. For at elevene skal evne å *tolke* teksten, dersom de skal mestre å bruke fagdiskursen for å si noe substansielt om romanens innhold, utover sine subjektive og personlige erfaringer, må de forholde seg til teksten som litteratur, lest i en

annen kontekst enn hverdagskonteksten. Elevene erkjenner ikke ny kunnskap av å snakke generelt om for eksempel temaer i boken som gruppepress, gjengmiljø og rasisme, slik vi ser i det gjeldende datamaterialet. For at elevene skal knytte egne erfaringer til teksten på en måte som gjør at de kan lære noe, må de tre ut av det hverdagslige språket og inn i fagdiskursen. For å ha det Scholes (1998) definerer som språkmakt, altså en kontroll som demmer opp mot de litterære tekstenes forførende virkning, må elevene møte teksten med en metastyrt lesestrategi, der de leser med en mer kritisk og analytisk avstand. Med en retorisk tilnærming kan fokuset på opplevelse erstattes av et mer systematisk arbeid, der elevene begrunner meningene sine, forklarer dem og argumenterer.

Hvordan kan vi så si at elevenes orientering mot romanen påvirker deres teksttolkning? Hvordan blir eventuelt Jens sin teksttolkning annerledes? Gjennom at majoriteten av elevene orienterer seg i primærdiskursen blir ikke teksttolkningen «dyp». Elevenes teksttolkning blir dermed en konsekvens av elevenes diskurs. Elevene vurderer boken ut i fra kriteriene om den er kjedelig eller ikke kjedelig. Gjennom informantenes orientering i det syntagmatiske, får ikke elevene tilgang til det metaforiske og prinsipielle. Jens sin lese måte, som i større grad orienterer seg i sekundærdiskursen/det paradigmatisk gjør at han evner å ikke bare begrunne teksten ut i fra eget liv og egne erfaringer, men også ut i fra selve teksten. Samtidig er det viktig å stille spørsmålstegn ved hva vi egentlig kan forvente av elever på 10. trinn, når det kommer til teksttolkning i norskfaget. I hvilken grad kan vi forvente at elevene aktivt argumenterer og reflekterer i den hermeneutiske tolkningsdiskursen? Her er det viktig å merke seg at materialet tross alt viser at en elev er på vei inn i fagdiskursen, med en mer kritisk distanse til fagets tekster. Et mål i skolen bør likevel være å aktivt arbeide med å trigge elevene i denne diskursen. Det kommer vi tilbake til senere i kapittelet.

6. 2 Kulturell bakgrunn og elevenes lese måte

Skarstein (2013) skriver at diversitet i skolediskurser ofte blir knyttet til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven knytter seg til i hvilken grad elevenes kulturelle bakgrunn spiller inn på lese måter av en narrativ fiksjonstekst.

Datamaterialet viser først og fremst at elevenes kulturelle bakgrunn har en begrenset innvirkning på lese måten, og i den grad den spiller inn, går dette på plottet og det tematiske ved teksten. Forskjellene i lese måter mellom de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene utspiller seg altså i liten grad på det diskursive nivået, men i elevenes tilføring av mening til plottet. De minoritetsspråklige elevene ser ut til å knytte an til en mer

«nærliggende» problematikk til fortellingens tematikk. Elevenes lesemåte av den episke fiksjonsfortellingen er altså veldig lik, uavhengig av elevenes kulturelle bakgrunn. Vi kan derfor si at den diskursive problematikken det er vist til i denne oppgaven gjelder alle elevene, både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Elevene har utfordringer med å endre diskursene sine i møte med skolens tekster og blir værende i primærdiskursen, der de orienterer seg gjennom den syntagmatiske tenkemåten. Det er kun én elev som skiller seg ut og i større grad møter teksten i fagdiskursen. Vi kan dermed si at elevene er innenfor samme diskursive problematikk.

De minoritetsspråklige elevene orienterer seg tematisk annerledes i sine samtaler om teksten, ved at de løfter opp temaer som kulturelle forskjeller, verdier, gruppepress og rasisme. Disse temaene blir i liten grad løftet frem på samme måte hos de majoritetsspråklige elevene. Årsaken til dette kan muligens være at boken gir en føring på det tematiske, der den tar opp sentrale temaer som i mange tilfeller kan føles nærmere for de minoritetsspråklige elevene. Samtidig som elevene løfter opp disse temaene, relaterer de teksten til seg selv, gjennom utsagn som for eksempel «(...) jeg tror liksom man kan egentlig, alle sammen som kommer fra en kultur der man skal holde seg unna alt det dårlige, jeg kan bli preget liksom, fordi man kommer i et miljø der alle sammen gjør noe sånt da.» I et hermeneutisk perspektiv kan vi altså si at disse temaene kan være en fordom som er prominent hos de minoritetsspråklige elevene, som den aktuelle romanen videre trigger. Vi kan altså si at elevenes kulturelle bakgrunn har en begrenset innvirkning på lesemåten til elevene på det diskursive nivået. I den grad den kulturelle for forståelsen spiller inn på elevenes lesemåte, går dette på det tematiske ved teksten.

6.3 Den litterære teksten i et diskursivt læringsperspektiv

Vi har nå sett hvordan elevenes lesemåter av en narrativ fiksjonsfortelling påvirker teksttolkningen. Vi skal videre i kapittelet drøfte ulike aspekter som kan bidra til å forklare hvorfor majoriteten av elevene ikke skifter fra den hverdagslige primærdiskursen, til den norskfaglige tolkningsdiskursen i møte med romanen. Først rettes fokuset mot litteraturen i skolen og den aktuelle romanen, knyttet opp mot tilegning og trening i norskfagets diskurs.

En utfordring i skolen i dag kan være at fiksjonslesningen har for stort fokus på «opplevelsen» teksten skal gi, noe som går på bekostning av den diskursive tilegningen. Intervjuene med elevene for denne oppgaven viser at majoriteten av elevene i stor grad søker

en emosjonell opplevelse i møte med den aktuelle ungdomsromanen *Fuck off I love you*. En slik orientering åpner i liten grad opp for tilegnelse av fagets diskurs. Samtidig kan vi argumentere for at tekstkompetansen som skolen i dag krever av elevene, beveger seg langt bort fra elevenes primærdiskurs. Penne (2010) sier at dette kan utvikle seg til å bli et demokratisk problem. Med det mener hun at de elevene som ikke er en del av skolens diskurs, gjennom metodene til skolen vil bli værende i primærdiskursen og på denne måten mister muligheten til ny erkjennelse eller læring. Den demokratiske utfordringen ligger i at alle elevene dermed ikke inkluderes i det diskursive fagfellesskapet til skolen. For å bøte på dette, sier Penne (2010) at læreren i stor grad kan styre hvilken litteratur elevene skal lese og arbeide med i undervisningen. Slik kan en flytte fokuset fra litteratur som bare gir elevene en opplevelse, til å inkludere refleksjon og erkjennelse. Det er derfor aktuelt å stille spørsmålsteget ved hvorvidt den aktuelle ungdomsromanen informantene har arbeidet med i denne perioden inviterer elevene inn i sekundærdiskursen.

I hvilken grad kan vi si at *Fuck off I love you* er en roman som åpner opp for tilgang til den hermeneutiske diskursen? Ungdomsromanen er først og fremst en roman som ligger tett opp til populærkulturen, med sin lett tilgjengelige, gjenkjennelige og forståelige form. Elevene vil derfor sannsynligvis være godt kjent med handlingens dramaturgi, og boken vil dermed være en mindre krevende tekst for elevene å lese. Dette er en bok som elevene først og fremst vil finne underholdende og spennende. Vi kan dermed argumentere for at den aktuelle litterære teksten i mindre grad åpner opp for refleksjon og kritisk tenking. Samtidig som romanen åpner opp for analyse spørsmål (Tabell 3) som potensielt kan invitere til refleksjon og argumentasjon på metanivå, er det viktig å huske på at en som lærer har mulighet til å velge litteratur som elevene ikke nødvendigvis hadde valgt å lese selv. Slik vil muligens elevene bedre kunne lære å håndtere sekundærdiskurser.

En skandinavisk undersøkelse gjort om morsmålsfagene på ungdomstrinnet og i videregående skole viser at: «begrunnelsene for skjønnlitteraturen i fagene er vage og uklare hos de fleste lærerne» (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42), noe som potensielt vil overføres til elevene. Dette kan være en mulig forklaringsfaktor til informantenes nære tilnærming til ungdomsromanen. Penne sier at læreren i liten grad reflekterer fagdidaktisk over tekstvalg og lese måter, men heller bruker hverdagsteorier forstått som vage begrunnelser som går ut på hva lærerne «mener», «synes» og «tror» (2012, s. 42). Lærerne viser en opptatthet rundt nærhet og emosjonelle erfaringer, fremfor mer konkrete mål som kan gi elevene muligheter for

metaspråklig forståelse og faglig fremgang (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42). Dette er en utfordring i skolen i dag, der elevene trenger å møte litteratur med klare mål som åpner opp for refleksjon på metanivå. Historiske tekster, som beveger seg bort fra populærlitteraturen kan for eksempel presentere elevene for en helt annen kontekst enn den helt nære og kjente, og kan dermed enklere føre elevene over i en hermeneutisk tenkemåte. Elevene blir da i større grad tvunget til å tre ut av her og nå-situasjonen og videre ta i bruk et metaperspektiv. Samtidig må vi nevne at elevene skal arbeide med mange ulike tekster i skolen, historiske som populærkulturelle. Det er likevel viktig å være klar over hvilken virkning de ulike tekstene har, samt hvilke muligheter ulike tekster åpner opp for i klasserommet og i undervisningen.

Den aktuelle romanen elevene i datamaterialet har jobbet med i denne perioden kan vi si er handlingsdrevet, med en melodramatisk spenningskurve. Dette tilsier at boken først og fremst skal være lett og fengende for leseren. Samtidig kan vi likevel si at romanen rommer muligheter for semiotiske og «dype» tolkninger. Romanen viser blant annet til sommerfugleeffekten som «(...) går ut på at lufttrykket frå vengeslaga til ein sommarfugl i Norge, kan – om kjeda med samantreff i etterkant vil det slik – lage ein orkan i Japan. Det er dette som blir kalla sommarfugleeffekten, det at ei lita, tilfeldig handling til slutt kan få store konsekvensar» (Mæhle, 2012, s. 143). Sommerfugleeffekten er en metafor på hvordan det kunne gå så «galt» for hovedkarakteren Vemund. Romanen forsøker samtidig å legge opp til en semiotisk tolkning av teksten gjennom å stille spørsmål om den frie viljen som «hvor mye kan vi styre livene våre?» «Hva gjør vi ut fra vår egen frie vilje?» «Hva har arv og miljø å si for den personen du er?» På denne måten er det muligheter for en mer semiotisk lesning av teksten, gjennom de mer «dype» spørsmålene. Elevene viser derimot en manglende forståelse for det mer «dype» i sine refleksjoner rundt teksten. Intervjuer forsøkte å trigge elevene på dette gjennom samtalene med elevene, men de viser liten forståelse for det metaforiske i sommerfugleeffekten, samt de mer «filosofiske» spørsmålene. Denne manglende forståelsen kan vi samtidig si er helt naturlig, når elevene befinner seg i primærdiskursen, eller i en syntagmatisk tenkemåte.

Ungdomsromanen som elevene har arbeidet med i denne perioden, ligger som vi har sett nært opp til populærkulturen, som primært har til hensikt å underholde leseren. Vi kan dermed stille spørsmålstegn ved om dette er en ideell tekst for elevene å lese, hvis målet er å åpne opp for refleksjon og tilegning av den hermeneutiske tolkningsdiskursen.

6.4 Undervisningsmetoder og tilgang til sekundærdiskursen

Hvorvidt kan vi så si at undervisningsmetodene i arbeidet med roman som tema åpner opp for å invitere elevene inn i sekundærdiskursen og fagdiskursen? Kort oppsummert vet vi at elevenes undervisning i denne perioden bestod av lesing av en ungdomsroman, undervisning med gjennomgang av romanteori (Tabell 2) samt gruppearbeid, der elevene arbeidet med analyseoppgaver (Tabell 3) tilknyttet romanen. Observasjonsfunnene viser at romanteorien ble presentert med lite direkte tilknytning til den aktuelle romanen. Det sentrale målet uttrykt i undervisningen, var at elevene skulle lære seg begrepene, for så etter å ha lest den aktuelle romanen, evne å ta i bruk romanteorien i sin tolkning av teksten. I undervisningen ble det ikke vist til noen eksempler på hvordan begrepene kan brukes i en tolkning av den aktuelle romanen. Det ble heller ikke lagt opp til noen felles litterær samtale i klasserommet, der elevene ble invitert til tolkning gjennom argumentasjon, utdyping og refleksjon. Elevenes «posisjon» ble altså i stor grad å «motta» kunnskap, der læreren underviste og elevene noterte. Etter arbeidet med romanteori beveget undervisningen seg over til arbeid med analyse spørsmål, relatert til den sentrale teorien, der romanteorien var implementert i de ulike tolkningsoppgavene. Elevene skulle her arbeide i selvvalgte grupper på fire elever.

Sett i et diskursivt læringsperspektiv, kan den observerte undervisningen på mange måter være både problematisk og utfordrende. Med utgangspunkt i James Paul Gee (2008) sine begreper «acquisition» og «learning», vet vi at det mange elever i stor grad har tilegnet seg når de starter på skolen, må andre elever aktivt lære seg. Kleve og Penne (2012) viser at dette er en utfordring reformpedagogikk og elevaktivisering har hatt en tendens til å overse. Når den observerte undervisningen hovedsakelig baserer seg på tilegning gjennom gruppearbeid, der elevene i stor grad blir overlatt til seg selv og fokuset ikke er på aktivt arbeid med metabevist forståelse, vil dette kunne forsterke de forskjellene som allerede eksisterer i skolen. Vi vet at de elevene som mestrer skolens diskurs, automatisk vil endre språket sitt i møte med skolens tekster, samtidig som de elevene som møter skolen i primærdiskursen vil forbli i dette språket. Med utgangspunkt i informantene, kan det altså tyde på at Jens vil forstå at han må endre diskursen sin i møte med analysearbeidet, mens majoriteten av informantene forblir i primærdiskursen, samtidig som de ikke aktivt blir invitert inn i det språket de behøver for å mestre det faglige innholdet i skolen.

Gee (2008) hevder at oppmerksomhet rundt forskjellene mellom tilegning og læring er viktige når det kommer til læring av metaferdigheter i undervisningen. Gee sier: "Teaching for

acquisition alone leads to successful but «colonized» students. Teaching for acquisition and teaching for learning are different practices, and good teachers do both” (Gee, 2008, s. 145). Undervisningen må altså, i følge Gee (2008) både fokusere på tilegning og læring. Bruken av en fagdiskurs må læres gjennom tilegning i sosiale praksiser der det diskursive tas i bruk for å løse ulike oppgaver. Sett i lys av den gjeldende undervisningen, kan vi påstå at en presentasjon av romanteori, uten direkte tilknytning til romanen, i liten grad inviterer elevene inn i fagdiskursen. Samtidig kan det bli utfordrende for elevene å se «nyttene» av begrepene i et tolkningsperspektiv. For å trigge elevene i diskursen, kan undervisningen i større grad legge til rette for at elevene må begrunne meningene sine, utdype tankene sine, og i dette tilfelle relatere romanteorien til den aktuelle romanen i undervisningen. Observasjonsfunnene viser at elevene i liten grad blir møtt med slike oppfølgingsspørsmål i arbeidet med romanteori.

Retter vi videre oppmerksomheten mot analyse spørsmålene (Tabell 3), kan et slikt arbeid potensielt legge til rette for sosiale praksiser, der elevene trigges i fagdiskursen. Arbeid med analyse spørsmål kan åpne opp for å føre elevene over i det hermeneutiske, der de blir invitert til å tenke abstrakt, argumentere og reflektere over det faglige innholdet. En mulig utfordring her er at elevene i stor grad blir overlatt til seg selv i dette arbeidet, der de samtidig får samarbeide med hvem de vil. Gee (2008) uttrykker som følger: “Discourses are not mastered by overt instruction, but by enculturation (‘apprenticeship’) into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourse” (2008, s. 170). For at elevene skal mestre fagdiskursen, sier Gee at elevene trenger støtte fra noen som allerede er inne i diskursen. Samtidig som læreren har en sentral rolle her, er det viktig at de elevene som har en tendens til å bli i primærdiskursen i møte med det faglige innholdet, får samarbeide med medelever som mestrer sekundærdiskursen og på denne måten kan fungere som støttende stillas i samhandlingen. Selvvalgte grupper i analysearbeidet kan potensielt hindre en slik støtte for de «svakere» elevene, da gruppene ikke tar hensyn til slike faktorer.

Penne og Skarstein (2015) viser til mange av de samme tendensene vi ser i datamaterialet. De sier at mens motiverte lesere evner å endre språket sitt i møte med skolens tekster, mestrer ikke de mindre motiverte leserne dette i like stor grad, og blir på denne måten værende i primærdiskursen og hverdagspråket. Penne og Skarstein (2015) konkluderer som følger:

The importance of language as mediating tool in any learning context should be at the center of the classroom. All students should be given access to knowledge in the subjects, mediated by the necessary subject discourses and language. The L1 teacher has a particular responsibility to develop young students' ability to encounter the world, institutions, and academic content through other discourses than their everyday discourse (s. 16).

For å invitere elevene inn i sekundærdiskursene må metaspråket, i følge forfatterne, være i sentrum og vektlegges i skolen. Penne og Skarstein (2015) sier at istedenfor å utfordre elevene gjennom undervisningen, er mange lærere opptatt av at det skal være positivt og hyggelig. Elever i dagens skole må møte en verden som er vanskeligere enn hverdagspråket. Derfor bør lærerne i større grad be om begrunnelser på metanivået og aktivt gå inn og be elevene konkretisere og begrunne sine meninger og utsagn i undervisningen (Ibid.) Vi kan altså si at elevene i mitt materiale, som møter det faglige innholdet i primærdiskursen, vil ha et ekstra stort behov for en slik tilrettelegging.

Sett i lys av Gee sine begreper, kan det se ut til at læringen i informantenes undervisning til en viss grad går på bekostning av tilegningen. Undervisningsmetodene har stort fokus på undervisning av teori, og i mindre grad fokus på tilegning i sosiale praksiser, der læreren aktivt arbeider og trigger elevene i det diskursive for å løse oppgaver. En av de viktigste oppgavene for læreren, er å fremme språklig bevissthet hos elevene. For å gjøre dette, må diskursene være så eksplisitte og tilgjengelige som mulig. For elever som ikke aktivt blir invitert inn i fagdiskursen, vil dette hindre muligheten for språklig utvikling og elevene vil kunne bli værende i hverdagspråket sitt. Ved at undervisningen ikke aktivt arbeider for å gjøre elevene i stand til å bruke det språket skolen forutsetter, vil de «sterkere» elevene evne å endre språket sitt, mens de «svakere» elevene som ikke mestrer dette i like stor grad blir værende i primærdiskursen.

Vi kan altså si at informantenes undervisning på mange måter ikke trigger elevene i sekundærdiskursen eller tilrettelegger for tilegning av den hermeneutiske tolkningsdiskursen. Undervisningsmetodene anvendt i arbeidet med roman som tema kan på denne måten være et sentralt aspekt relatert til elevenes meningsskaping i møte med ungdomsromanen.

6.5 Elevrollen – elevidentitet og sosial identitet

Samtidig som det faglige innholdet og undervisningens metoder kan bidra til å belyse elevenes diskursive tilnærming til norskfagets tekster, kan en uklar elevidentitet også være en forklarende faktor. Analysen av funn viser oss at majoriteten av elevene i datamaterialet stort sett vurderer norskfaget og ungdomsromanen *Fuck off I love you* ut i fra seg selv, samtidig som de gir uttrykk for at de ønsker å endre på ulike deler av faget, og den aktuelle teksten. Vi kan dermed si at elevene viser en pragmatisk holdning til norskfaget. Elevene viser liten interesse for hvorfor læreren mener den aktuelle ungdomsromanen kan være interessant eller viktig for dem å lese. Samtidig ønsker elevene å forandre på teksten, slik at den passer bedre til hva de selv ønsker og forventer å få ut av en leseropplevelse. Denne tendensen ser vi blant annet gjennom utsagn som «hvis Vemund hadde dødd hadde historien hatt en helt annen betydning» og «jeg syns den var spennende, men det er ikke liksom, den var spennende, men jeg syns ikke den liksom var, liksom veldig bra liksom (...) på grunn av at boken starter baklengs da liksom.» Elevene går på mange måter ikke inn i rollen som lærende elev og møter skolen med det jeg her velger å definere som en sosial identitet, fremfor en elevidentitet. Fokuset vil i det følgende primært være på de elevene som kjennetegnes av en individorientering i møte med norskfaget. En slik tilnærming til skolen kan være problematisk, sett i lys av elevenes læring og diskursive tilegning.

Vårt viktigste medium for å uttrykke identitet er språk/diskurs. Sosial identitet knytter seg til primærdiskursen, der affinitet, følelser, sympati og empati knytter individet til verden og skaper relasjoner og identifisering mellom mennesker. Sett i et literacy-perspektiv kan vi si at elevidentiteten derimot, må utvikles innenfor sekundærdiskurser (Skarstein, 2013). Analysen av funn viser oss at majoriteten av elevene i datamaterialet møter skolen med sin sosiale identitet, der de uttrykker seg i hverdagspråket og tar utgangspunkt i hva de syns er spennende, gøy eller uinteressant i faget. En slik tilnærming blir problematisk, da det først er i det sekundærdiskursive kritisk analyse og refleksjon finner sted. Det er i det sekundærdiskursive elevene tilegner seg fagets diskurs og ny kunnskap. Informantene som møter skolen med sin sosiale identitet, vil dermed ikke åpne opp for tilegning av sekundærdiskursene. Sylvi Penne (2014, s. 2) belyser denne problematikken. Hun sier at skolen i tidligere generasjoner var en stabil og selvsagt institusjonell faktor for de fleste elever, der det å få gå på skole var et privilegium man verdsatte. I dag derimot, ser mange elever på skolen som både et irriterende og kjedelig element i en hverdag fylt med handlinger, tanker og krav som har betydning for dem her og nå. I dag står individualismen sterkt og

elevene har mye annet enn skolen som kan gi dem anerkjennelse i en identitets- og relasjonssammenheng. De som i størst grad lykkes i skolen i dag, er derimot de som tillegger skolen en selvsagt verdi, som går inn i rollen som «elev» og som aksepterer skolens institusjonelle struktur. Vi kan derfor hevde at elevene på mange måter hindres i sin faglige utvikling idet de ikke møter skolen i rollen som «elev», men i sin «sosiale» rolle.

Elevenes holdning til skolen henger altså sammen med både identitet og rolle, men også språk. Elevrollen/elevidentiteten forutsetter et språk på det fortolkende nivået, eller metanivået. Vi kan si at elevidentiteten skapes gjennom språket, og endrer språket. Sylvi Penne (2014, s. 8) viser til det hun definerer som «skolespillet». Hun sier at dersom elevene ikke spiller med på «skolespillet», men insisterer på å være «seg selv», vil sannsynligvis noen disiplinproblemer oppstå i skolen. Det problematiske er at det oppstår problemer som både har med språk og læring å gjøre. Når elever møter skolen og fagene med utgangspunkt i seg selv og sin sosiale identitet, åpner de i liten grad opp for å utvikle refleksjon eller metaforståelse av fremmede tekster. Vi ser at informantene vurderer teksten ut i fra enkle motsetninger som gøy/kjedelig, bra/dårlig, samtidig som de uttrykker at norskfaget er «ikke så interessant liksom» og analysering av roman er «stress». Jens, som representerer en mer «positivt innstilt» elev, har derimot med seg den metaspråklige strategien som er tett knyttet til elevrollen, eller det vi har definert som elevidentiteten. Han viser en spørrende holdning til faget, samtidig som det ligger en motivasjon i hans holdning. Han drives på andre måter enn de andre elevene, som ikke viser en slik spørrende holdning til faget og teksten. Han går inn i rollen som «elev», forventer at han skal lære noe og at det faglige innholdet skal hjelpe han på veien til denne nye erkjennelsen. Gjennom et metaspråk evner han altså å skille mellom her og nå, og noe annet. Metabevissthet er altså et nødvendig aspekt ved en åpen og undersøkende elevrolle.

Elevenes møter med de ulike fagene på skolen er møter med ulike diskurser, ulike språk og ulike tenkemåter (Kleve & Penne, 2012). Skolefag, og i dette tilfellet norskfaget, kan bare bli forstått på metanivå. Om dette uttrykker Bruner (1996) følgende: "All that is known for sure is that consciousness or "linguistic awareness" seems to reduce the constraints imposed by any symbolic system. The real victims of the limits of language (...) are those least aware of the language they speak" (s. 19).

Elevene trenger å få en forståelse for sammenhengen mellom skolens og eget verdssystem. Det er derfor viktig at elevene møter skolen med en elevidentitet, slik at de i større grad åpner opp for og føres inn i skolespråket. For elever som ikke går inn i den institusjonaliserte elevrollen og møter skolen med sin sosiale identitet, blir det spesielt viktig å oppøve metaperspektiv på seg selv for videre å øke det vi tidligere har referert til som handlingsrommet i møte med skolens fag. Som Bruner (1996) sier, det er de elevene som er minst språkbevisste i møte med skolen, som er de virkelige ofrene for et begrenset handlingsrom.

Vi ser altså at majoriteten av informantene i datamaterialet møter skolen og det faglige innholdet med sin sosiale identitet. Ved at elevene ikke går inn i rollen som lærende elev, blir det naturlig å tilnærme seg norskfaget og det faglige innholdet med hverdagspråket/primærdiskursen. Fugelsnes (2016) viser til Sylvi Penne, som sier at ved å la elevene bli i denne individorienteringen, kan skoleflinke elever inspireres, mens de «svakere» elevene kan få uheldige konsekvenser. Ziehe (2007) understreker at den gode skolen er den som sørger for at elevene ikke blir værende i sin hverdagsdiskurs, men blir konfrontert med «det fremmede», som videre fremmaner metaspråklige refleksjoner og bevissthet (s. 77). Vi skal videre ta for oss nettopp dette aspektet ved elevenes meningsskaping og diskurs, sett i lys av institusjonelle og kulturelle perspektiv.

6.6 Institusjonelle og kulturelle perspektiv

Penne (2014, s. 16) sier at skolen ikke er, og kan heller aldri bli et sted for «naturlig» menneskelig utfoldelse eller utvikling (jf. primærdiskursen). Fokuset må være på å gjøre elevene i stand til å bevege seg inn og ut av roller og identitetsaspekter som krever ulikt språk og ulike vurderinger. Vi vet at majoriteten av elevene i datamaterialet kjennetegnes av en primærdiskursiv tilnærming til norskfaget, samtidig som de kan karakteriseres som individorienterte i sine omtaler av faget og fagets innhold. Observasjonen viser oss samtidig at klasserommet på mange måter ikke aktivt åpner opp for å føre elevene inn i sekundærdiskursen. Undervisningsmetodene har et stort fokus på undervisning av teori, og mindre fokus på tilegning i sosiale praksiser, der læreren aktivt arbeider og trigger elevene i det diskursive for å løse ulike oppgaver. En konsekvens av dette kan være at elevene ikke blir elever i læring og at det hverdagslige trer inn i skolen. Med utgangspunkt i den foregående diskusjonen, vil kapittelet nå diskutere hvorvidt skolen som institusjon kan bidra til å belyse

informantenes diskursive meningssskaping. Diskusjonen vil dermed bevege seg over til et mer overordnet og generelt nivå.

Et av skolens overordnede mål, er å gi elevene literacy-kompetanse (Blikstad-Balas, 2016). En slik kompetanse er en viktig forutsetning for evnen til å tenke paradigmatisk i skolen. Som tidligere omtalt vil elever som kommer fra et hjemmemiljø, med en primærdiskurs langt unna skolens sekundære diskurser, aktivt lære seg dette metaspråket når de kommer til skolen. For at dette skal skje, må i følge Ziehe (2007) de subjektive og rettferdiggjørende meningene, som vi ser tendenser til hos informantene dempes til fordel som mer avstand og refleksjon. Et slikt ansvar hviler i stor grad hos skolen. Penne (2014) siterer Gee (2008) som sier at et for stort fokus på elevenes primærdiskurs og hverdagspråk i skolen, paradoksalt nok, kan fungere udemokratisk. Elevene verken lærer, eller erkjenner ny kunnskap uten å bevege seg fra hverdagspråket til sekundærdiskursen. Ved imøtekommelse og aksept for elevenes rettferdiggjørende hverdagspråk i skolen, kan vi dermed si at skolen på mange måter gjør de elevene som forblir i primærdiskursen en bjørnetjeneste.

Det kan tyde på at en utfordring i skolen i dag nettopp er at det hverdagslige på mange måter trer inn i skolen. Vi ser at informantene i stor grad møter skolen i sin sosiale rolle, samtidig som de tilnærmer seg norskfaget i hverdagspråket. Hva kan så være mulige årsaker til en slik individorientering, sett i et institusjonelt og kulturelt perspektiv? Jean M. Twenge (2006) viser til en rekke aspekter ved den amerikanske skolen, som er logiske følger av individorienteringen i det amerikanske samfunnet. Selv om Twenge sine undersøkelser har et amerikansk perspektiv, kan vi se mange av de samme tendensene i denne undersøkelsens materiale. Twenge belyser problematikken ved å vise til begrepet «generation me». Hun forsøker å vise hvordan skolen blir påvirket av den store individorienteringen i det amerikanske samfunnet. Hun referer til populærkulturen, som har fått en svært stor betydning i barn og unges liv i dag. Dette ser man gjennom hvordan de kler seg, væremåten, språket de snakker, og hvilke interesser de har. Lærerens rolle utformer seg i større grad som en tilrettelegger, heller enn en autoritet. Samtidig vandrer elevene mye rundt i klasserommet, og de får i stor grad sitte sammen med hvem de vil. Elevene endrer i liten grad språket i skolekonteksten, og de må stadig motiveres til å fullføre arbeidsoppgaver de syns er kjedelige eller meningsløse. Ser vi denne individualisering hos elevene i lys av hermeneutikken, kan vi si at elevenes individorientering er en del av den historiske konteksten som elevene skal lære i. Dette ser vi tegn til i oppgavens materiale og kan videre være noe som reduserer elevenes

læringsutbytte. Opseth (2007) refererer til Telhaug (2002) som påpeker at Twenge sine funn også har relevans i den norske skolen. Han hevder at det har skjedd et mentalitetsskifte, der nasjonen er svekket til fordel for globaliseringen, de kollektive verdiene er svekket til fordel for troen på at mennesket kan styre seg selv og slagordet solidaritet er erstattet med valgfrihet. Makten skal desentraliseres – i siste instans helt ned til den enkelte elev. Telhaug (2002) formulerer seg som følger:

Når barn i dag kommer til skolen, er de allerede blitt sosialisert til et liv som forhandlende vesener. Barn i dag oppdras ikke lenger til å spise det som settes på bordet, men de sosialiseres med følgende spørsmål: Hva har du lyst på i dag? Dette er en sosialiseringsform som skolen ikke kan neglisjere (s. 5).

Skolen må altså erkjenne denne utviklingen, der elevene i dagens individorienterte samfunn i større grad kommer til skolen som det Telhaug definerer som «forhandlende vesener». Elevene forventer altså en stor grad av valgfrihet i møte med fagene. Slike tendenser ser vi i oppgavens funn, der flere elever referer til skolens innhold som både «kjedelig» eller «ikke så spennende», samtidig som de ønsker å endre fagets innhold ut i fra egne preferanser.

Den gjeldende norske skolereformen *Kunnskapsløftet* (2006) omfatter hele grunnopplæringen og trådte i kraft fra august 2006. Reformen førte til endringer av skolens innhold, struktur og organisasjon. Det overordnede målet til *kunnskapsløftet* er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse, slik at de videre kan delta aktivt i samfunnet. Skolen må være et inkluderende sted som passer for alle, der alle elever skal få muligheten til å utvikle evnene sine. Per Bjørn Foros (2012) viser til noen sentrale utfordringer ved *Kunnskapsløftet* og reformens målstyring. Han sier:

Kunnskapsløftet er basert på prinsippet om målstyring. Det innebærer at målene – kravene – fastsettes sentralt (nasjonalt), mens det er opp til den enkelte skole og i siste instans elevene å oppfylle målene; måloppnåelsen skal derimot kontrolleres sentralt (gjennom nasjonale prøver). Dette prinsippet ser i praksis ut til å vise seg klarere i kontrollen av

resultatene enn når det gjelder klarhet i krav. Mange fagplaner opererer med så teoretiske og abstrakte begreper at det gjør kravene enda mer uklare (s. 7).

Han viser til at mens målene fastsettes nasjonalt, er det opp til hver enkelt lærer og i siste instans elev å oppfylle dem, før målene skal kontrolleres gjennom blant annet nasjonale prøver. Kravene planen setter er ofte så teoretiske og abstrakte at de oppfattes som uklare. De forteller ikke hva faget er, og blir på denne måten utydelige. Jo mer utydelig faget blir, desto mer krevende blir det på samme tid. For de «svakere» elevene i skolen, kan dette oppleves som store hindringer. Sett i lys av *Kunnskapsløftets* mål, kan det tyde at med all målstyringen i skolen blir ikke alle elevene gitt de samme mulighetene til å utvikle evnene sine.

Penne og Nergård (2016) viser til den samme problematikken, relatert til skolens målstyring. De viser til skillet mellom kompetanse og ferdighet i skolen i dag, der de diskuterer begrepene med utgangspunkt i begrepet læring. Med bakgrunn i Gees (2008) begreper vet vi at samtidig som læring kan være noe man gjør, kan det òg være noe man tilegner seg. Penne og Nergård (2016) argumenterer for at fag blir lært innenfor faget, og at læring skjer innenfor sekundærdiskurser. Tekstfagene skiller seg ut, gjennom at man i møte med tekster må innta et hermeneutisk syn og se sammenhenger og helheter. Med all målstyringen i dagens skole blir dette utfordrende. Tilpassing til PISA-testene⁹ sine normer og krav, både preger og former innholdet i undervisningen og læringsmålene. En følge av dette er at fagdiskursen blir dempet når vekten kommer på tverrfaglige grunnleggende ferdigheter, som man lettere kan måle, teste og sammenligne. Imens ferdigheter er noe man kan teste, er kompetanse i større grad knyttet til kontekst og kultur. Man kan ikke redusere kompetanse til et kognitivt fenomen, det må også forankres kulturelt og sosialt (Berge, 2007). Derfor er kompetanse mer utfordrende å teste på tvers av ulike land. Det store fokuset vi har på ferdigheter i skolen i dag er derfor en tilpassing til de målstyrte PISA-testene. Dermed kan man argumentere for at det handler mer om eksterne mål enn om læringen til elevene (Penne & Nergård, 2016). Ferdigheter kan være et utgangspunkt for tidlig lese- og skriveopplæring, men på sikt kan for mye fokus på ferdigheter bli svært utfordrende (Shanahan & Shanahan, 2008). På samme måte som Gee (2008), viser Shanahan og Shanahan til at de ulike skolefagene, med hver sin ulike

⁹ PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD. PISA har som ambisjon å teste 15-åringers kompetanse på ulike fagområder, spesielt lesing, matematikk og naturfag (Sjøberg, 2018).

fagdisiplin, blir mer diskursivt spesialisert som fag jo høyere opp i skoleløpet du kommer. På ungdomstrinnet, som de aktuelle informantene befinner seg innenfor, vet vi at det må handle om å komme inn i hvert enkelt fag sin diskursive mening og tenkemåte. Vi kan si at faglig forståelse tilsløres når kompetansemålene handler om ferdigheter. Dette rammer igjen særskilt de «svakere» elevene som trenger mer tid og hjelp til fag, enn de «sterkere» elevene. Vi kan dermed stille spørsmålsteget ved hvorvidt *Kunnskapsløftets* kompetansemål er optimale når det kommer til å inkludere alle elever inn i de ulike fagdiskursene.

Et viktig aspekt ved norskfaget, som informantene har arbeidet med i denne perioden, er arbeid med å tolke og forstå en litterær tekst. Dette knytter seg blant annet til et kompetansemål i norsk etter 10. trinn, under «skriftlig kommunikasjon». Kompetansemålet lyder som følger: «Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster» (s. 9). I følge målet skal elevene kjenne igjen helt vilkårlige virkemidler og de skal bruke dem selv. Det står ikke noe om hvordan virkemidlene inngår i tekster, at de har med kontekst, mening og hermeneutisk sammenheng å gjøre. Virkemidlene skal ikke fungere som nøkler til å få et helhetlig syn, slik at man forstår sammenhenger i tekster. De skal tvert om brukes direkte idet man skal skrive egne tekster. På denne måten blir målet å skrive, uten å tolke. Læreplanen sin løsning for å sortere ferdighet fra kompetanse, blir med andre ord ført ut av den hermeneutiske diskursen (Penne & Nergård, 2016). Kompetansemålene bryter på denne måten med den tolkningsdiskursen som er helt sentral i meningsdiskursen til norskfaget. Med det store fokuset på måling av ferdigheter som Penne og Nergård (2016) viser til, forsvinner altså tolkningsaspektet i faget. Faget går ut av den hermeneutiske tenkemåten, og selve kjernen i faget forsvinner.

David R. Olson (2003) viser til det han definerer som et dilemma i skolen i dag.

Vitenskapelig sett vet vi at barn lærer best når det de lærer kan knyttes opp til det vi i hermeneutikken kaller for forforståelse, altså noe elevene allerede vet, har en interesse for, eller noe som er relatert til vaner. Det er slik elevene tilegner språk, kultur og diskurser i hjemmet. I skolen, sier Olson at dette ikke kan realiseres på en like «naturlig måte». Det elevene lærer på skolen vil alltid være knyttet til en eller annen form for «fremmedhet», samtidig som kravene er annerledes enn hjemmets krav. Dette er den institusjonelle meningen til skolen. Olson sier at denne splittelsen mellom institusjonens krav om rutiner, mål og kontroll og konstruksjon av det frie individet, har vært bakgrunn for mange tidligere

skolereformer. Han konstaterer at «institusjonell frihet» alltid vil være en paradoksal form for frihet. Han sier at det oppstår en dobbelthet i skolen idet skolens fokus både er på det institusjonelle nivået, samtidig som forestillingen om det frie individet er viktig. Olson (2003) sier at det er en stor utfordring at dette paradokset i liten grad blir tematisert. Han sier at så lenge skolen blir sett på som et miljø for individuell utvikling, vil den naturlige rollen for skolen som en institusjon bli oversett. På den andre siden, så lenge skolen blir sett på som en institusjon for å oppnå faglige og sosiale mål, vil individets utvikling bli oversett.

Utdanningsreformer baserer seg, i følge Olson på begge disse utgangspunktene. Lars Dale (2010) viser til et konkret eksempel fra *Kunnskapsløftet* (2006), som knytter seg til dette paradokset. Han viser til motsetninger mellom læreplanens generelle del og fagplandelen:

Hovedperspektivet har vært en ulik vektlegging av på den ene siden «lærerens kunnskapsformidling», sterkt knyttet til innholdsdimensjonen, og på den andre siden «den aktive eleven», kjennetegnet av for eksempel «egne hypoteser, og at elevene «forfølger» egne spørsmål.» Et spørsmål reiser seg; kommer elevens dannelse fra lærerens kunnskapsformidling, eller blir den å forstå som et resultat av den aktive elev? (Dale, 2010, s. 117).

Dale viser altså til skillet mellom elevsentrert opplæring, der frie og individuelle valg står sentralt, og det samtidige fokuset på institusjonelle krav om formidling av «allmenndannelse» (s. 116). Dette er, i følge Dale, svært spesielle motsetninger mellom læreplanens ulike deler.

Skolen sett i et institusjonelt og kulturelt perspektiv kan altså være en mulig forklarende faktor til hvorfor det oppleves som utfordrende for enkelte elever å tilegne seg skolens diskurs og tre inn i elevrollen. Det kan tyde på at den store individorienteringen i samfunnet i dag gir ringvirkninger inn i skolen. Samtidig er det en stor utfordring i skolen i dag at til og med læreplanen ikke er med på å tydeliggjøre den hermeneutiske diskursen, men heller bidrar til å gjøre den mer utydelig. Den «friheten» vi ser tendenser til i skolen i dag, kan samtidig potensielt bidra til å gjøre fagene utydelige. Dette kan igjen resultere i at de elevene som ikke mestrer å møte skolen og fagene i sekundærdiskursen, forblir i det emosjonelle. I et intervju med *Klassekampen* (2006) sier den tidligere danske undervisningsministeren Bertel Haarder at: «Den moderne skolen har paradoksalt nok vært verst for de svakeste. (...) De lave kravene

og de bråkete klassene går mest ut over innvandrere- og arbeiderbarna» (Ibid.: ikke paginert). Telhaug (2006) uttrykker at den elevsentrerte skolen yter lite når det gjelder sammenhengskraften i samfunnet. Han stiller spørsmålsteget ved om mer frihet er det elevene trenger i det nesten grenseløse samfunnet vårt. «Hvis friheten brukes til å lure seg unna samfunnsmessige forpliktelser, vil ikke da hele samfunnsordningen vår undergraves» (s. 142)?

Avslutningsvis er det interessant å stille seg spørsmålet: Hvorfor orienterer Jens seg diskursivt annerledes enn majoriteten av elevene, både i møte med skolen, norskfaget og i sin lesning av ungdomsromanen? Alle informantene har vært elever under de samme rammene. De har vært elever på den samme skolen, fått den samme undervisningen i det samme faglige innholdet. Innledningsvis i oppgaven viste jeg til begrepet forforståelse og dens betydning i elevenes møte med fag i skolen. Et av de store målene i *Kunnskapsløftet* har vært at skolen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Flere studier viser at dette ikke skjer og at «flinke» elever har med seg en ballast eller en forforståelse hjemmefra, som gjør det lettere å lykkes i skolen. Sett i lys av begrepet forforståelse, kan vi dermed antyde at svaret kan ligge i Jens sin forforståelse som han kommer til skolen med. Det kan tyde på at Jens er en elev som er vant med lesing, bøker og referanser til tekster som er en del av hans tenkning. Denne forforståelsen er det ikke samlet inn informasjon om i tilknytning til dette prosjektet, men ut i fra det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, er det likevel nærliggende å si at dette kan være en sannsynlig forklaring på hvorfor Jens skiller seg ut i datamarialet, der han tilnærmer seg teksten gjennom andre diskurser og med en metaspråklig distanse.

6.7 Oppsummering

For å oppsummere kan vi si at ved at majoriteten av elevene orienterer seg i primærdiskursen og hverdagspråket i møte med den aktuelle teksten, blir ikke teksttolkningen «dyp», samtidig som tekstens potensial for mening på mange måter blir redusert. Elevenes teksttolkning blir altså en konsekvens av elevenes diskurs. Jens sin lese måte, som i større grad orienterer seg i det sekundærdiskursive evner å ikke bare begrunne teksten ut fra egne erfaringer, men også ut fra selve teksten. Vi har samtidig sett at elevenes kulturelle bakgrunn har en begrenset innvirkning på lese måten til elevene på det diskursive nivået. I den grad den kulturelle forforståelsen spiller inn, går dette på det tematiske ved teksten. Kapittelet har videre diskutert mulige årsaksforklaringer som kan bidra til å belyse de aktuelle funnene. Romanen *Fuck off I love you* ligger tett opp til populærkulturen, som primært har til hensikt å underholde leseren.

Dermed kan vi stille spørsmålstegn ved om dette er en ideell tekst å lese, når målet er å åpne opp for refleksjon og tilegning av den hermeneutiske tolkningsdiskursen. Samtidig har vi sett at metodene brukt i informantenes undervisning på mange måter ikke trigger elevene i det sekundærdiskursive, eller tilrettelegger for tilegning av den hermeneutiske tolkningsdiskursen. På denne måten blir det lett for elevene å bli i det primærdiskursive i møte med faget.

Samtidig som ungdomsromanen og undervisningsmetodene kan bidra til å forklare elevenes diskursive tilnærming til norskfaget, kan en svak elevidentitet muligens også være en forklarende faktor. Elevene er individualiserte i møte med skole og fag, de er subjektive, tar utgangspunkt i seg selv, samtidig som de ikke trer inn i rollen som lærende elev. Når elever møter skolen med sin sosiale identitet og ikke trer inn i elevrollen, blir det dermed naturlig å tilnærme seg fagene og det faglige innholdet med hverdagspråket/primærdiskursen, slik vi ser tendenser til hos majoriteten av informantene. Jens, som i større grad trer inn i elevrollen tilnærmer seg dermed romanen nærmere fagdiskursen. Avslutningsvis har vi sett på skolen i et institusjonelt og kulturelt perspektiv, som en mulig forklarende faktor til elevenes diskursive meningsskaping. Det kan tyde på at den store individorienteringen i samfunnet i dag, gir ringvirkninger inn i skolen. For å hindre denne utviklingen, må de subjektive og rettferdiggjørende meningene vi ser tendenser til hos informantene dempes til fordel for mer avstand og refleksjon. Sett i et norskfaglig perspektiv, er det samtidig en stor utfordring når læreplanen sin løsning for å sortere ferdigheter i norskfaget blir ført ut av den hermeneutiske diskursen. Kompetansemålene bryter da med den tolkningsdiskursen som er helt sentral i meningsdiskursen til norskfaget. Den «friheten» vi ser tendenser til i skolen i dag, kan potensielt bidra til å gjøre fagene utydelige. Dette kan igjen resultere i at de elevene som ikke mestrer å møte skolen og fagene i sekundærdiskursen, forblir i det emosjonelle.

7. Forslag til videre forskning

I en større avhandling hadde det vært interessant å inkludere en dypere undersøkelse av elevenes mottakelse av litteraturundervisningen, samt lærerens tilnærming til elevene i et slikt arbeid. Slike aspekt har mindre plass i mitt prosjekt, der hovedfokuset primært er på undervisningens metoder og det faglige innholdet, som et bakteppe for elevintervjuene. Undersøkelser som kan bidra med didaktiske argument for litteraturarbeid i skolen er også noe jeg ser på som viktig. Hvilken litteratur bør inkluderes i norskfaget, hvordan bør en gå fram i arbeidet med litteratur og hvorfor er nettopp litteratur en så viktig del av norskfaget? Samtidig er det interessant å undersøke lærerens bevissthet rundt literacy-kompetanse i skolen. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal mestre skolens diskurser?

8. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut noe om hva som kjennetegner elevers meningsskapning i møte med en litterær tekst i norskfaget. Dette har blitt undersøkt gjennom en diskursanalytisk tilnærming til elevers resepsjon av ungdomsromanen *Fuck off I love you*, av Lars Mæhle (2012). I forkant av arbeidet ble det utviklet en problemstilling, samt to forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner elevers meningsskapning i møte med en ungdomsroman i norskfaget?

- ❖ *Hvilke konsekvenser har lesemåtene eller meningsdannelsen for elevenes teksttolkning?*
- ❖ *I hvilken grad spiller kulturell bakgrunn inn på lesemåter av en narrativ fiksjonstekst?*

Oppgavens funn viser oss at majoriteten av elevenes meningsskapning i møte med en ungdomsroman i norskfaget er ganske lik, der de skaper mening i primærdiskursen eller den syntagmatiske tenkemåten. Elevene møter norskfaget med et pragmatisk og individorientert perspektiv. De tar i bruk distinksjoner knyttet til følelsesdiskursen og omtaler faget gjennom beskrivelser som «ikke min type fag», «kjedelig» og «ikke så interessant». Elevene omtaler den aktuelle romanen med bruk av emosjonelle distinksjoner, antiteser og subjektive perspektiv. De orienterer seg samtidig mot handlingsforløpet og leser med innlevelse og nærhet. Vi kan dermed karakterisere elevenes lesemåte som handlings- og identifikasjonsorientert. Jens konstruerer mening gjennom andre diskurser enn majoriteten av elevene. Han skiller seg fra de andre elevene når det kommer til hvordan han skaper mening, både i møte med norskfaget, men også i sin diskursive tilnærming til fiksjonsteksten. På lik linje med de andre elevene er Jens også handlings- og identifikasjonsorientert, men samtidig kan vi si at han er noe mer. Jens beveger seg over til det paradigmatisk/sekundærdiskursive idet han konstruerer verden narrativt og metaforisk. Han leser på mange måter semiotisk og retorisk, der han argumenter, viser til eksempler og forsøker å se deler sammen med helheter.

Oppgaven har videre diskutert hvilke konsekvenser lesemåten eller meningsdannelsen har for elevenes teksttolkning. Ved at majoriteten av elevene befinner seg i primærdiskursen i møte med romanen, reduseres på mange måter tekstens potensial for mening. Så lenge elevene befinner seg i primærdiskursen i møte med faget og fagets tekst får de ikke trening i norskfagets diskurs, den hermeneutiske tolkningsdiskursen. Elevene tolker ikke den litterære teksten ut i fra tekstens deler og helheter, der de korrigerer egne fordommer for en mulig

dypere forståelse enn tidligere. Utfordringen med å bare orientere seg innenfor primærdiskursen og den syntagmatiske tenkemåten er at denne ikke har noe repertoar for eksplisitte vurderinger av handlinger, og øker derfor heller ikke handlingsrommet. Med dette mener vi at elevenes muligheter i møte med teksten blir mindre. Jens, som i større grad nærmer seg det sekundærdiskursive og paradigmatisk får en annen teksttolkning enn de andre elevene. Gjennom romanteorien forsøker han å gi teksten en mulig dypere forståelse. Jens sin forståelse for analysebegrepene åpner opp for tilgang til et språkregister som gir et større handlingsrom i møte med romanen. Han er klar over at teksten er skrevet med en intensjon, og at denne intensjonen skal ha en virkning på leseren. På denne måten kan vi si at Jens i større grad lærer noe av teksten. Elevenes teksttolkning blir altså en konsekvens av elevenes diskurs. Samtidig har oppgaven undersøkt i hvilken grad den kulturelle bakgrunnen spiller inn på lese måten av en narrativ fiksjonstekst. Funnene viser at elevenes kulturelle bakgrunn har en begrenset innvirkning på lese måten til elevene på det diskursive nivået. I den grad den kulturelle forforståelsen spiller inn på elevenes lese måte, går dette på det tematiske ved teksten. Forskjellene i lese måter mellom de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene utspiller seg altså i liten grad på det diskursive nivået, men i elevenes tilføring av mening til plottet. Vi ser at de minoritetsspråklige elevene ser ut til å knytte an til en mer «nærliggende» problematikk til fortellingens tematikk. Elevenes lese måte av den episke fiksjonsfortellingen er altså veldig lik, uavhengig av elevenes kulturelle bakgrunn. Vi kan derfor si at den diskursive problematikken det er vist til i denne oppgaven gjelder alle elevene, både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige.

Med utgangspunkt i tendensene vi ser i datamaterialet, avsluttes oppgaven med en drøftelse av hvorfor majoriteten av elevene ikke skifter fra den hverdagslige primærdiskursen, til den norskfaglige tolkningsdiskursen i møte med ungdomsromanen. Romanen *Fuck off I love you* ligger tett opp til populærkulturen, som primært har til hensikt å underholde leseren. Dermed kan vi stille spørsmålsteget ved om dette er en ideell tekst å lese, hvis målet er å åpne opp for refleksjon og tilegning av den hermeneutiske tolkningsdiskursen. Samtidig har vi sett at metoden brukt i informantenes undervisning på mange måter ikke trigger elevene i det sekundærdiskursive, eller tilrettelegger for tilegning av den hermeneutiske tolkningsdiskursen. På denne måten blir det enkelt for elevene å bli i det primærdiskursive i møte med faget. Vi ser samtidig at elevene møter teksten som sitt hverdagslige «selv», ikke som elev plassert i institusjonelle rammer med bestemte forventninger. Når elever møter skolen med sin sosiale identitet og ikke trer inn i rollen som lærende elev, blir det naturlig å

tilnærme seg fagene og det faglige innholdet i hverdagsspråket/primærdiskursen.

Avslutningsvis har vi sett på skolen i et institusjonelt og kulturelt perspektiv, som en mulig forklarende faktor til elevenes diskursive meningsskaping. Det kan tyde på at den store individorienteringen i samfunnet i dag gir ringvirkninger inn i skolen. For å hindre denne utviklingen, må de subjektive og rettferdiggjørende meningene vi ser tendenser til hos informantene, dempes til fordel for mer avstand og refleksjon. Den «friheten» vi ser tendenser til i skolen i dag, kan potensielt bidra til å gjøre fagene utydelige. Dette kan resultere i at de elevene som ikke mestrer å møte skolen og fagene i sekundærdiskursen, forblir i det emosjonelle og subjektive.

Bibliografi

- Aase, L., & Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen-fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. *Norslæreren*, ss. 35-44.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. Oslo: Institutt for nordisk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland, *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (ss. 228-250). Cappelen Akademisk forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard university press: Cambridge, Massachusetts.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstraks forlag AS.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I A.G. Eikseth, C. F. Dons, & N. Garm, *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (ss. 31-44). Oslo: Akademika.

- Fugelsnes, E. (2016). *Individorienteringen kan forsterke forskjeller*. Hentet fra Forskningsrådet: https://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Nyheter/_Individorienteringen_kan_forsterke_forskjeller/1253981769481&lang=no
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode (1960). Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. I *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (ss. 44-48).
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and education*. New York: Routledge.
- Hamre, P. (2005). *Tekst, tid og tolking*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2015). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. Nilsen , & A. Veum, *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (2. utg., ss. 11-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hustad, J. (2006). *Skolen svikter de svakeste*. Hentet fra Klassekampen: <http://www.klassekampen.no/47012/article/item/null/-skolen-svikter-de-svakeste>
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). *Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisssthet også for de svake elevene*. Oslo: Acta Didactica Norge.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, P. H. (2005). *De levende billeders dramaturgi*. Det Danske Filminstitut.
- Mæhle, L. (2012). *Fuck off I love you*. Oslo: Samlaget.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag- fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtiden i våre hender-fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge: MA: Cambridge University Press.
- Opseth, L. (2007). *Vil holde på skoleklassen*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2007/september/vil-holde-pa-skoleklassen/>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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 ulikhetsperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2014). *Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk*. Hentet fra ODA: <https://oda.hioa.no/nb/hvorfor-er-salima-sa-flink-pa-skolen-of-hvorfor-har-mats-bare-lyst-til-a-gi-opp-diskursive-ulikheter-med-utgangspunkt-i-identitet-og-medierende-sprak/asset/dspace:6146/1122558.pdf>
- Penne, S. (2014). *Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring*. Hentet fra ODA: <https://oda.hioa.no/nb/teoretisk-bakgrunn-for-tre-kvalitative-studier-med-vekt-pa-kultur-pa-identitet-og-pa-betydningen-av-medierende-sprak-for-laering/asset/dspace:6163/1122556.pdf>
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2011). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Nergård, M. (2016). *Fagene oppløses i framtidens skole*. Universitetsforlaget.
- Personvernombudet for forskning. (2018). Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/index.html>

- Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness Relationships and Perspectives. I J. Straub (Red.), *I Narration, Identity, and Historical Consciousness* (ss. 2-22). New York: Berghahn Books.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ridderstrøm, H. (2016). *Diskurs*. Hentet fra Høgskolen i Oslo og Akershus: <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/diskurs.pdf>
- Rogne, M. (2012). *Mot et moderne norskfag. Ein studie i norskfagets tekstomgrep*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Scholes, R. (1985). *Textual power*. New Haven: Yale University Press.
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2008). *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents*:. Harvard Educational Review Vol. 78.
- Sjøberg, S. (2018). *PISA-internasjonale skoletest*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/PISA_-_internasjonale_skoletest
- Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk .
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier.
- Skarstein, D., & Penne, S. (2015). *The LI subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian LI classrooms*.
- Straub, J. (2005). *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York - Oxford: Berghahn books.
- Tønnesen, S. (2015). *Hermeneutikk*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Telhaug, A. O. (2002). *Lærerrollen - tilrettelegger eller formidler?* Foredrag ved Senter for profesjonsstudier.
- Telhaug, A. O. (2006). *Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv*. Norsk senter for barneforskning.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me. Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled- and More Miserable Than Ever Before*. New York: Free Press.

- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: UNESCO Education Center.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Minoritetsspråklige - Begrepsdefinisjoner*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Statistikk/Barn-og-ansatte-i-barnehager/Minoritetsspraklige-barn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Statistikk over innvandrere i grunnsopplæringen 2014*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/Statistikk-over-innvandrere-i-grunnsopplaringen-2014/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 20). Hentet fra Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendahl akademisk.
- Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget politisk revy.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

A) Bakgrunn

- Hvis du skulle presentert deg selv for noen som aldri har møtt deg før, hvordan ville du presentert deg selv da, hvem er xxxx?
- Snakker du et annet språk enn norsk når du er hjemme?
- Har du bodd i Norge hele livet?
- Hva kan du tenke deg å bli når du blir stor?

B) Norskfaget

- **Hvordan vil du beskrive norskfaget?** Er det noe ved norskfaget du synes er spesielt interessant? Tenker du at det er noen sammenheng mellom norskfaget og fritiden din, eller er det to helt forskjellige ting?

C) Lesing og film

- **Kan du fortelle litt om ditt forhold til lesing?** Leser du mye? Hva liker du best å lese?
- **Hvordan forhold har du til film?** Kan du fortelle om en film du liker spesielt godt, hva handler den om?

D) Nå tenkte jeg at vi skal snakke litt om boken dere har lest, *Fuck off I love you?*

Kan du gjenfortelle handlingen i boken for meg?

- Hvordan tenker du at romanteorien fra undervisningen passer sammen med romanen? Hvorfor tror du at boken starter med slutten, hvilken effekt kan det ha? Utdypende spørsmål ut i fra informantens svar.
- Boken tar for seg mange spørsmål om den frie viljen: Hvor mye kan vi styre livene våre? Hva gjør vi ut fra vår egen frie vilje? Hvor mye har arv og miljø å si for den personen du er? Tenkte du noe over dette da du leste?

E) Er det noe mer du ønsker å snakke om, som du føler du enda ikke har fått sagt?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Master i skolerettet utdanningsvitenskap, med fordypning i norskdidaktikk»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hva som kjennetegner elever i møte med litteratur i skolen. Dette omhandler blant annet hvordan elevene uttrykker seg når de skal resonnerer og reflektere rundt en tekst de har lest, og hva som kjennetegner elevenes diskurs i møte med litteratur. I den sammenheng ønskes det å intervjuer elever på ungdomstrinnet om en litterær tekst de har lest og arbeidet med i undervisningen.

Prosjektet er et mastergradsstudie ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju på omtrent 40-60 minutter om den aktuelle litterære teksten. Spørsmålene vil omhandle refleksjoner rundt teksten.

Dataene vil registreres på lyd og slettes når prosjektet er ferdig.

Om foresatte ønsker er det mulig å få tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil kun være studenten og veileder som får tilgang til informasjonen som samles inn. Det vil ikke bli samlet inn noen direkte personidentifiserende eller sensitive opplysninger.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informanten er med andre ord helt anonym.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2018. Alle opptak vil da bli slettet, samt notater fra intervjuene.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Line Henjum

e-post: linehenjum@gmail.com

tlf.: +47 97737069

Veileder: Dag Skarstein, tlf.: +47 913 65 507

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir mitt samtykke til at

Elevens navn:.....

Kan delta i følgende deler av studien (kryss av i avkryssingsboks)

Intervju med lydopptak

.....
(signeres av foresatte, dato)

Vedlegg 3: Kvittering NSD



Dag Skarstein
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 19.12.2017

Vår ref: 57728 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

57728	<i>Elevers meningsskapning i møte med litteratur i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag Skarstein</i>
Student	<i>Line Højum</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

