

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk
SKUT5911
45stp

November 2023

Bli med inn i teksten

Aksjonslæring på mellomtrinnet med høytlesning som
utgangspunkt for arbeid med litterær kompetanse

Join us into the text

A read-aloud of two novels as a starting point for improving
literary competence

Sissel Larssen Schei



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Sammendrag

Mitt engasjement som lærer gjelder hele eleven og hens erfaringsverden og mitt mandat er å finne elevens potensiale og fremme elevens utvikling. For meg blir den naturlige konsekvensen å dyrke frem en leseglede i et fellesskap, og i denne oppgaven søker jeg svar på hvordan jeg kan legge til rette for økt utbytte av skjønnlitteraturen. For å undersøke dette har jeg valgt å bruke høytlesning i kombinasjon med ulike måter å få frem elevenes stemmer på, uttrykt i problemstillingen: Hvordan kan didaktisk arbeid med skjønnlitteratur bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse slik dette kommer til uttrykk i et aksjonslæringsprosjekt?

Det teoretiske fundamentet for denne intervensjonen bygger i det vesentligste på bidrag fra Blau (2003) om litterær kompetanse og forståelsen av leserens orientering bygger på Langers (2017) studier av litterære forestillingsverdener. Et viktig element i den litterære kompetansen er evnen til å forestille seg og leve seg inn i en tekst, derfor vil jeg rette oppmerksomheten mot teorier som forklarer mentaliseringsprosesser. Da dette er prosesser som foregår i en persons indre, har intervensjonen metodiske avveininger for å bringe på det rene om en slik prosess kan sies å ha funnet sted i noen grad – eller ikke.

For å undersøke problemstillingen har jeg gjennomført aksjonslæring på mellomtrinnet og denne forskningsmetoden gir et innblikk i hvordan revisjonsarbeid kan foregå over tid. Mine egne elever har vært mine respondenter over to semestre, de har deltatt i intervjuer, lyttesituasjoner, loggskrivning og litterære samtaler. Jeg har brukt to ulike bøker; *Vi skulle vært løver* av Line Baugstø (2018) og *Mirakel* av J.R.Palacio (2013). Mellom høytlesning og arbeid med disse to bøkene, har jeg foretatt en revidering for å kunne oppfylle intensjonen med aksjonslæring. Det medfører at oppgaven har to forskningskomponenter som bygger på hverandre.

De viktigste funnene er at arbeid med litterær kompetanse er et langsiktig arbeid og at det vil variere fra tekst til tekst og fra elev til elev hvor dypt involvert den enkelte blir. Det er ikke overraskende, men bekreftende, at elevene responderer positivt på å bli lest for og at de gjenkjenner og verdsetter engasjement. Elevene verbaliserer i ulik grad sine opplevelser og litterære samtaler gir mulighet til å prøve ut synspunkter og egen tekstforståelse i møte med andres opplevelser. I forlengelsen av dette vil jeg argumentere for at et systematisk arbeid med litterær kompetanse kan vise at elever kan strekke seg faglig, at elever kan oppøves til å tåle utfordringer og kompleksitet på flere plan, og at de selv kan bli bevisste på egen læringsprosess.

Forord

Det er med stor glede – og litt vemod – jeg nå takker for meg på OsloMet. Jeg startet på min allmennlærerutdanning ved Oslo lærerhøgskole i 1990 og gikk ut av Bislet høgskolesenter i 1993, for så å søke meg tilbake til lærerspesialistutdanningen i norsk ved det som i mellomtiden hadde vokst seg til OsloMet. Det ga mersmak å være student og fordype seg i teoretiske bidrag, så da ble det naturlig å søke seg til et masterprogram for skolerettet utdanningsvitenskap med norskfaget som mitt felt. Hele tiden, også som student, har jeg jobbet i skolen som norsklærer. Dette har gitt meg god kontakt med feltet og samtidig utfordret meg til å løfte blikket fra innarbeidet praksis og til ny kunnskap.

Jeg har lest bøker i nær sagt hele mitt bevisste liv, og det var med undring jeg oppdaget at dette ikke var en selvfølgelighet for alle andre. Der jeg har vært på innsiden av ulike personer i ulike tidsepoker, der jeg har grått og ledd, der jeg har kjent skamrødmen skylle over meg og der jeg har vært beruset av livsglede og bare langsomt har kommet til overflaten og møtt mine virkelige familiemedlemmer med et klarere blikk for hva vi mennesker er lagd av – der har andre bare sett en gjenstand, en bok, som en hvilken som helst annen artefakt vi omgir oss med. Dette gjorde meg nysgjerrig og har holdt motivasjonen oppe gjennom skrivingens mange faser. Jeg har frydet meg over å finne, diskutere og utdype teoretiske bidrag som forhåpentligvis skjerper blikket for hva som skjer i klasserommet og i den enkelte.

At læring skjer i et fellesskap er sentralt, også når jeg nå skal takke. Først og fremst vil jeg takke mine elever og deres foresatte, både nåværende og tidligere, og spesielt dere som valgte å delta som informanter. Uten dere, ingen studie!

Det har vært utrolig lærerikt å oppleve samarbeidet med min veileder Ruth Seierstad Stokke, takk for alle innspill, kloke spørsmål og tålmodighet med mine uferdige tanker.

Takk til Ida, Tina og Espen for all kjærighet, nysgjerrighet og diskusjoner.

Takk til kollegaer, medstudenter, familie og venner for støtte og oppmuntring, og takk for hverdagens mange opplevelser, motstand, frisk fjelluft og hoppende glad hund.

Men også, takk til alle bibliotekarer på min vei!

Abstract

My engagement as a teacher consists of the students and their world of experience and my mandate is to find the students potential and promote the students development. To me the natural consequence is to cultivate the joy of reading in a community, and in this thesis I am seeking answers to how I can facilitate for an increased yield of fiction. To examine this I have chosen to use the tool of read-aloud in combination with different ways to bring out the individual students inner voice, to express the research question: How can the didactic work with fiction contribute to strengthen the students literary competence using action learning?

The theoretical foundation for this intervention build upon the contribution from Blau (2003) about literary competence, and the understanding of the readers orientation build upon Langers (2017) studies of the envisioning literature. A key element in the literary competence is the ability to imagine and immerse themselves into a text, and therefore I would direct attention toward theories that explains the processes of mentalization. As this is processes happening in a persons mind, the interventions methodic trade-offs is questionable in the accuracy of these processes happening or not.

I have conducted action learning in 5th to 6th grade and this research method gives insight to how audit work can happen over years. My own students has been my respondents over two semesters where they have participated in interviews, listening situations, log writing and literary conversations. I have used two different books; *Vi skulle vært løver* by Line Baugstø (2018) and *Mirakel (Wonder)* by J.R.Palacio (2013). Between reading out loud and working with these two books I have carried out an audit to be able to fulfil the intention of action learning. This means that the thesis has two research components building on each other.

The most important find is that work with literary competence is a long term work and that it will vary from text to text and student to student how deeply involved the individual becomes. It is not surprising but confirming that the students responds positively to be read for and that they recognise and appreciate the engagement. The students verbalizes to varying degrees their experiences and the literary conversations gives the opportunity to test out different viewpoints and their own text comprehension in the face of other people´s experiences. In extension to this I would argue that the systematic work with literary competence can show that students can improve themselves academically, that students can be trained to withstand challenges and complexity on different levels, and that they can become aware of their own learning process.

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	3
Abstract	4
Innledning.....	7
Begrunnelse.....	7
Problemstilling og forskningsspørsmål	7
Selve intervensjonen.....	8
Oppbygning av denne oppgaven	8
Teoretisk forståelsesramme	10
Sentrale bidragsyttere.....	10
Begrepet Litterær kompetanse.....	10
Blaus forståelse av litterær kompetanse og supplerende bidrag.....	11
Langer og leserposisjoner	13
Å leve seg inn i teksten	15
Tidligere forskningsarbeider som utgangspunkt for min aksjonslæring	19
Faktorer som kan hemme eller fremme utviklingen av litterær kompetanse	22
Metode.....	25
Aksjonslæring.....	25
Deltagende observasjon	26
Datainnsamlingens gang, skjematisk fremstilling	27
Gjennomføring og håndtering av data.....	27
Utvalg av respondenter	28
Betraktninger om valg av bok	31
Planlagte lesestopp.....	33
Loggbok	33
Strukturering av samtaler	34
Litteratursamtalen	34
Intervju	35
Boka vi leste i del en	35
Funn i den første delen.....	38
Funn fra intervjuene	42
Revisjonsarbeid på bakgrunn av mine funn i del en	45
Intervensjonens andre del	49
Boka vi leste i del to	50
Arbeidet med planlagte lesestopp.....	53

Funn i intervensjonens del to	54
Intervju	58
Litterær samtale i filosofisk kvadrant.....	64
Adaptasjon, fra tekst til film.....	65
Oppsummerende analyse og drøfting av funn i den samlede intervensjonen	67
Det første forskningsspørsmålet.....	67
Det andre forskningsspørsmålet.....	72
Erfaringer med aksjonslæringen og dens implisitte utviklingspotensial	74
Avslutning	77
Referanser	78
Vedlegg.....	82

Innledning

Begrunnelse

Jeg tror at det er mulig å lære seg å være en mer oppmerksom leser og det ønsket jeg å undersøke med aksjonslæring på min egen skole, der jeg foretok systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg. Jeg ønsket å utforske elevenes opplevelse av lesing, da særlig hvordan de møter lærerens forventning om å «leve seg inn i teksten». Mitt prosjekt ble da i særlig grad rettet mot det å hjelpe elevene gjennom ulike leserposisjoner på veien til å utvikle en mer kompleks litterær kompetanse.

Tittelen *Bli med inn i teksten* viser til at elever må inviteres inn, jeg kan ikke forvente at de bare inntar bøkens verden av seg selv, videre at det er en invitasjon til å gå inn sammen for å oppdage flere sider ved teksten enn ved første øyekast. Som ved andre invitasjoner, noen gjester er så vidt innom mens andre blir over lang tid. Det medfører at det gjentatte ganger må inviteres til nye treff, da jeg har et ønske om å gi mine elever tilgang til bøkens verden. En slik tilgang kan gi dem muligheten til å oppleve det mangefasetterte livet mellom to permer og legge til rette for en mulig leseglede. Mine elever kommer til litteraturen med hver sin personlige historie, og hver og en kan få ulikt utbytte av den samme undervisningen. Jeg ser med stor interesse på den enkeltes opplevelse, der ingen opplevelse er gjevere eller sannere enn andre, men hvor hver enkelt kan bidra til økt forståelse.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er: Hvordan kan didaktisk arbeid med skjønnlitteratur bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse slik dette kommer til uttrykk i et aksjonslæringsprosjekt?

Til denne problemstillingen følger det to forskningsspørsmål som til sammen utgjør mitt utgangspunkt for analytisk gjennomgang av mitt datamateriell. Det første er: Hva forteller elevenes responser om tilstedeværelse av litterær kompetanse, herunder evnen til å fylle ut tomme rom i teksten og evnen/viljen til å holde ut å være i en leseprosess?

Det neste forskningsspørsmålet bygger på det foregående, men forsøker å lodde dypere i elevens forestillingsverden: Hva kan elevenes responser på tekstene fortelle om hvorvidt de kan sies å leve seg inn i tekstens univers?

Selve intervensjonen

Denne masteroppgaven omhandler en intervensjon basert på at jeg som lærer valgte en bok som jeg leste høyt for min klasse. Ved å velge en felles bok kunne jeg som lærer sikre at alle elevene fikk tilgang til den samme teksten, på samme tid, selv om ulike forutsetninger hos den enkelte kan ha betydning for i hvor stor grad de opplevde teksten som meningsbærende for dem. Valg av bok og hvilke implikasjoner dette får, vil jeg drøfte nærmere senere.

Ved å arbeide med boka *Vi skulle vært løver* av Line Baugstø (2018) oppdaget både elevene mine og jeg forbedringspunkter som førte til revisjon av undervisningsopplegget og deretter utprøving av nytt opplegg tilknyttet en ny bok, *Mirakel* av R.J. Palacio (2013). På den måten kunne jeg bedre utnytte potensialet i aksjonslæringens sykliske forståelse. For å kunne si noe om elevenes litterære kompetanse og hvorvidt de lever seg inn i en tekst, brukte jeg individuell loggskrivning, litterære samtaler i ulike former, individuelle intervjuer og en individuell tekstproduksjon jeg kalte «Jeg er -fortellinger». Loggskrivningen foregikk i egen bok og de litterære samtalene i kjølvannet av denne skrivingen var både en metakognitiv øvelse der elevene fikk et innblikk i egen leseopplevelse og en måte å samhandle om tekstforståelse på.

Oppbygning av denne oppgaven

Som lærer i mange år har jeg opplevd ulike pendelutslag i norskfaget, der lesing for lesingens egenverdi kunne bli fortrent til fordel for et mer instrumentalistisk syn på lesing som en teknikk for å ekstrahere kunnskap i et annet fagfelt. I dette spenningsfeltet lever litteraturen og litteraturundervisningen i norskfaget, mellom efferent og estetisk lesing som ytterpunktene, og med et stort mulighetsrom for elevenes utforskende aktiviteter. Dette gjør også at det er et omfattende forskningsfelt hvor en svært mangslungen gruppe teoretikere har bidratt, utforsket, trukket i tvil og bekreftet funn som omhandler litterær kompetanse i vid forstand. Oppgavens første del avgrenser feltet, søker å samle trådene og vise denne oppgavens teoretiske fundament.

I metoddelen drøfter jeg ulike momenter knyttet til hva man kan måle, hvilke parametere jeg har brukt og hva de kan vise av tendenser, hvilke begrensinger og grad av usikkerhet som nødvendigvis knytter seg til målinger av elevenes interaksjon med teksten. Siden dette er en intervensjon med revidering og ny datainnsamling, gjør jeg oppmerksom på at det vil følge et nytt metodekapittel, men da i en mer kortfattet form der det som videreføres ikke gis samme grad av oppmerksomhet.

Dernest trekker jeg frem noen av funnene fra den første delen av intervensjonen og peker på noen tendenser, før jeg redegjør for revisjonsarbeidet og hvilke endringer denne medførte, før jeg vender til del to og dens metoder, didaktiske opplegg og noen sentrale funn.

Problemstillingen med sine forskningsspørsmål står sentralt i den samlede drøftingen av intervensjonen i sin helhet.

Teoretisk forståelsesramme

Sentrale bidragsytere

Jeg bygger denne oppgaven på de teoretiske bidragene fra et mangslungent forskningsfelt og vil presentere de viktigste teoretikerne og oppgavens avgrensninger i denne delen.

Litteraturvitere som Hallvard Kjelen og Sheridan Blau har vært sentrale for å utvikle denne oppgavens forståelse av litterær kompetanse, de står selvsagt i en lengre tradisjon med forgreininger til filosofien. Til dette feltet hører også teoretikere som mer spesifikt har studert evnen til å leve seg inn i en tekst som en form for litterær kompetanse, i særdeleshet Louise M. Rosenblatt, Judith Langer og Per Thomas Andersen. Til teorier om det å leve seg inn i teksten bruker jeg også andre forskningsfelt innen nevrovitenskapen. Disse to delene henger sammen og utgjør det jeg vil karakterisere som min teoretiske forståelsesramme for min aksjonslæring. Videre har jeg funnet studier av henholdsvis Ruth Seierstad Stokke, Anne Håland og Trude Hoel samt Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær hvor det har vært gjort beslektede undersøkelser med bildeboklesning i barneskolen, og disse resepsjonsstudiene vil jeg så presentere, da mitt arbeid kan ses i forlengelsen av disse. I tillegg har jeg brukt en artikkel om bruk av verbaltekst og planlagte lesestopp av Kjersti Nesheim. Hun bygger sin tekst på Langer og Håland&Hoel. Begrepsavklaringer vil jeg ta fortløpende og det vil også være slik at de teorier som vil være særlig avgjørende for analysen av datamaterialet vil utdypes underveis i analysen. I tillegg har jeg søkt aktivt etter kritiske motstemmer og nyanseringer, slik at disse vil supplere min presentasjon av det teoretiske rammeverket.

Begrepet Litterær kompetanse

Kjelen (2015) finner at Jonathan Cullen kan ses som opphavsmann til begrepet *litterær kompetanse*, som et teoretisk begrep, mens andre har videreutviklet dette og søkt forskningsmessig belegg for å operasjonalisere begrepet slik at det både rommer kunnskap om konvensjoner og evnen til å relatere tekster til verden og seg selv. Å ha litterær kompetanse «vil seie å ha internalisert eit sett reglar og konvensjonelle lesemåtar gjennom gjentekne møte med litteratur», og videre hevder han at denne kompetansen må læres i samhandling med andre. Kompetansen kommer til uttrykk ved at leserne viser at de kjenner de litterære konvensjonene og forstår hvordan de kan *lese med fordobling*, altså både å lese teksten i seg selv og lese mellom linjene (Kjelen, 2015, side 4). I tillegg kan leserne vise til hvordan de knytter det de leser til sine egne liv og de kan gi uttrykk for sine følelser underveis. Dette vil jeg utdype i min presentasjon av henholdsvis Blau og Langer i de påfølgende delene av denne oppgaven.

Louise Rosenblatt ser demokrati og litteratur som to temaer som hører sammen og har en særlig relevans for undervisningen (Rosenblatt, 2002). Hun framhever i sin bok *Literature as exploration*, oversatt til svensk av Sven-Erik Torhell, at hennes valg av begrepet transaksjon viser til hvordan mening skapes i møtet mellom leser og tekst, og at denne meningen stadig dannes og omdannes i en ikke-lineær, spiralformet og dynamisk prosess. Transaksjonen beskriver bevegelsene mellom tekstens ytring og leserens erfaringer og aktuelle mottagelighet. Slik bl.a. Oterholm leser henne, (Oterholm et al., 2013) er det ikke slik at alle lesninger er likeverdige, teksten veileder leseren og setter leserens forutsetninger i spill. Rosenblatt regnes som opphavspersonen til dikotomien *effeferent* versus *estetisk* lesning og at det er forskjell mellom å lese for litterær opplevelse og å lese for praktiske formål. Slik plasserer hun lesninger i et kontinuum mellom en estetisk og opplevende lesning og effeferent og informasjonshentende lesning.

Blaus forståelse av litterær kompetanse og supplerende bidrag

Fellesskapet i litteraturundervisningen

Sheridan Blau beskriver i sin bok *The Literature Workshop* (Blau, 2003) hvordan han oppdaget at hans anstrengelser for å lære elevene det han selv hadde sett, ga mer utbytte til ham enn til studentene. De lærte ikke hvordan de selv kunne trenge inn i tekstens univers, men om hvordan Blau hadde gjort det. Spørsmålet «Hvordan unngå dette?» ble så en inspirasjon for Blau og han sammenlignet tradisjonell skriveundervisning med leseundervisning. Han fant at lærere hadde undervist i skriving som en prosessorientert aktivitet fundert på et godt samarbeidsklima og at dette utviklet ulike begreper som «co-writing» osv., mens lesing hadde vært individualisert. Dermed utledet han flere teser for seg selv og sin undervisning, og fra den første siterer jeg:

«Reading is a process of constructing meaning or composing a text, exactly like writing», (Blau, 2003, side 53)

Han hevder at elever trenger å erfare misforståelser, usikker lesing og motstand i teksten, og at de ved å få delta i tolkningsarbeidet får den erfaringen som er nødvendig for å bli en bedre leser. Slik også Kjelen (2015) fant, kan en elev stoppe opp og avvise teksten dersom leseren møter motstand i form av f.eks. et ukjent ord/begrep eller en ny og uventet vending. Det vil være svært ulikt hvor mye motstand som fører til reaksjoner hos de ulike leserne. Slik jeg tolker dette, vil det være av vesentlig betydning at læreren oppfatter en slik motstand og mulig resignasjon hos den enkelte elev. Dette er noe som ikke kan planlegges for, da det kan være

ulike hindringspunkter i teksten for de ulike elevene, men sentrale omdreiningspunkter i teksten kan forberedes på en slik måte at man der innskrenker muligheten for total avvisning. Igjen viser dette til et trygt opplæringsmiljø; premisset for at læring skal finne sted.

Blaus syv kjennetegn, hentet fra *The Literature Workshop* (Blau, 2003, side 211).

Han mener at autonome lesere kjennetegnes ved følgende syv trekk, og jeg opplever trekkene som å bygge på hverandre: (Min oversettelse er lagt til.)

1. capacity for sustained, focused attention = å ha kapasitet for vedvarende oppmerksomhet
2. willingness to suspend closure = å være villig til å møte teksten med åpenhet
3. willingness to take risks = å være villig til å ta sjanser
4. tolerance for failure = å tåle å ta feil
5. tolerance for ambiguity, paradox and uncertainty = å tåle tvil, selvmotsigelser og usikkerhet
6. intellectual generosity and fallibilism = intellektuell sjenerøsitet og feilbarlighet
7. metacognitive awareness = å kunne overvåke sin egen læreprosess

Disse kjennetegnene er sentrale for min formulering av problemstilling og forskningsspørsmål. Med disse kjennetegnene oppfatter jeg at Blau understreker sitt poeng om at de fleste kan trenes opp til å bli autonome lesere, kanskje særlig ved å gjøres oppmerksomme på at det er vanlig å lese feil, misforstå, endre oppfatning om teksten og slik styrke deres evner og mot til å gå løs på mer kompliserte tekster. Det kan være at det å bli underholdt av at forfatteren lurer en, er en del av lesekontrakten. Det å holde ut, fortsette å være i en leseprosess, korrigere egen oppfatning av teksten vil kunne gi eleven et rikere utbytte og styrke innsikten i seg selv. Med så unge elever som jeg har i min gruppe, vil det også være et poeng i seg selv å gjøre dem spesifikt oppmerksomme på dette.

Reduksjonistisk fallgruve

Blau (2003) viser til at selv om litteraturens muligheter ofte trekkes frem som en begrunnelse for skolens bruk av litteratur, så vil den kunne risikere å ende opp som et instrumentalistisk grep og reduseres til teknikker og programmer, snarere enn en dypere opplevelse av litteraturen selv. Litteratur som kunstopplevelse kan være vanskelig å undervise i, nettopp fordi kunstopplevelser i sin natur unndrar seg spesifikke metoder. Det pedagogen kan gjøre, er å tilrettelegge for kunstopplevelser og det er det som er siktepunktet for mitt arbeid. Det

krever ofte innsats og tålmodighet til å være i teksten lenge nok til at leseren får en dypere innsikt. Så det å holde ut og fortsette vil være essensielt for både elev og lærer, og det vil dermed være et viktig moment i min intervensjon.

Tomme rom i teksten

Som nevnt viser Kjelen (2015) til «å lese med fordobling» som et pedagogisk begrep for å forklare hvordan leseren må lese både selve teksten og mellom linjene. Wolfgang Iser bruker begrepene «tomme rom i teksten» for å illustrere leserens meddiktning og «den implisitte leser» som indikerer den leseren forfatteren forestiller seg, snarere enn den empiriske leseren. Selv om Iser kan sies å være mer opptatt av tekstanalyse enn resepsjonsforskning, brukes begrepene hans i ulike forskningsfelt. I denne oppgaven finner jeg begrepet «tomme rom i teksten» som et fruktbart utgangspunkt for å kunne konkretisere tekstplasser og eventuelt si noe om elevenes litterære kompetanse. Det kan også være verdt å nevne at barneleseren kan trenge mer drahjelp av forfatteren i å fylle ut og forklare, så hvorvidt litteraturen oppleves som krevende kan også ha å gjøre med hvorvidt leseren overlates til seg selv i møtet med tomme rom, altså hvilket arbeid leseren må gjøre for å skape mening i teksten og dermed kunne sies å ha litterær kompetanse. Veien til en slik kompetanse kan muligens oppleves ukomplisert for noen, mens andre vil trenge en hjelpende hånd, og i min intervensjon søker jeg å finne gode måter å få frem den hjelpende hånden. Da er det også påkrevd at jeg foretar en kort analyse av tekstene jeg velger, med tanke på utforskning av tekstens tomme rom. Dette redegjør jeg for i beskrivelsen av selve intervensjonen, altså den didaktiske planen. Et annet vesentlig punkt innen litterær kompetanse som Kjelen vektlegger, og som jeg presenterte innledningsvis, er muligheten til å knytte teksten til egne livserfaringer og uttrykke følelsesmessige reaksjoner knyttet til lesingen. Dette bringer meg så til den neste teoretiske innfallsvinkelen for denne intervensjonen

Langer og leserposisjoner

For meg er det vesentlig at litterær kompetanse hviler på prinsippet om lesing som en sosial aktivitet, ikke bare som en samtale om det man har lest (ferdig), men vel så viktig som en aktivitet underveis for å observere hindringer, snakke om karakterenes valg og forståelseshorisont, utfordre ulike tolkninger og slik oppøve sin metakognisjon og selvforståelse. Det er dermed i denne oppgaven vesentlig for meg å bringe frem ulike teoretiske bidrag som forener og nyanserer forståelsen, heller enn å velge mellom ulike tradisjoner for litterært arbeid. Og her er Judith Langers arbeid med ulike *leserposisjoner* et

fruktbart forklarings- og analyseredskap (Langer, 2017). Originalenes tittel er *Envisioning Literature: Understanding and Literature Instruction*. På norsk bruker bl.a. Stokke, Håland&Hoel og Ottesen&Tysvær begrepet *leserposisjoner* om å være i en forestillingsverden. Langer beskriver hvordan leseren går fra å betrakte teksten utenfra (1), til å tre inn i tekstens forestillingsverden og oppleve teksten fra innsiden (2), til å tre ut av den og betrakte den kritisk (3), reflektere over innholdet og over egen opplevelse (4). Dette skjer ikke som en lineær prosess, snarere som en samling bevegelser, fra én leserposisjon til en annen, der også flere posisjoner kan tenkes å være mulige i møte med en tekstpassasje. Opprinnelig lanserte Langer disse fire posisjonene, men føyde senere til en femte. Hun kommenterer selv at den femte posisjonen omhandler den erfarne leseren som kan sammenstille ulike leseropplevelser og ta dette med seg som en integrert del av seg selv. Det er heller ikke gitt at man går gjennom en forventet utviklingsprosess gjennom tekstens forløp, og på et vis blir mer og mer forpliktet til boka. Det kan skje at leseren brått finner seg selv på utsiden av teksten – selv midtveis i boka – fordi forestillingsverdenen bryter sammen og leseren føler at lesekontrakten er brutt. Judith Langer påpeker at vi forestiller oss scenarier hele tiden: så snart noen forteller oss noe, starter våre tanker med å lage forestillinger. Disse forestillingene endres i tråd med den fortellingen vi blir presentert for.

Ulikt utbytte

At litteratur ikke oppleves likt, er også Jofrid K. Smidt (Oterholm et al., 2013) inne på når hun bruker den tsjekkiske språk- og litteraturforskeren Jan Mukarovský som hevder at litterære tekster kan ha ulik funksjon for ulike lesere, og gjerne flere samtidig. Teksten kan få estetisk funksjon via gleden og opplevelsen ved å lese, kognitiv funksjon knyttet til kunnskap og erkjennelse og symbolsk funksjon ved at det å ha lest og kjenne til bestemte verk kan gi status i en sosial gruppe. Der beskrives også leseren som lar seg totalt oppsluke av en bok og lever med i det litterære universet og dette kalles en «umiddelbart opplevende holdning». Hans Robert Jauss, Knut Oterholm og flere bruker begrepet *forklaringshorisont* for forholdet mellom tekst og tolkning i *Hva er litteratursosiologi?*. (Oterholm et al., 2013). Slik de bruker begrepet representerer det ikke en entydig definisjon, men mer en sekkebetegnelse for ulike forhold slik som leserens litterære kompetanse, den tradisjon eller litterære horisont verket leses mot, leserens kunnskaper og erfaringsgrunnlag, referanseramme og verdensanskuelse. Slik settes litterær kompetanse inn i en større sammenheng og jeg vil ta dette med inn i drøftingen av intervensjonens rammer. I det følgende vil jeg utdype et sentralt begrep i denne

intervensjonen, «å leve seg inn i teksten» og søke en større forståelse ved å bringe inn ulike faggrupper og teoretiske bidrag.

Å leve seg inn i teksten

Det finnes en del allmenne forestillinger om empatisk lesing og i arbeidet som norsklærer prøver jeg å finne tekster som både bekrefter, motsier og utfordrer elevene mine, og det går ut fra kjerneelementene i norskfaget; «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. (...) Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.» (Udir, 2020) Som dette lille utdraget viser, går også LK20 ut fra at det er en direkte kobling mellom det eleven leser og elevens (endrede) syn på verden. Dette er en svært vanlig forestilling, og nettet flommer over av sitater som viser bibliotekarers og bokelskeres opplevelser av å delta i de villeste eventyr gjennom sine lesninger. Faktisk er dette en så vanlig forestilling at jeg også fant det som et implisitt premiss i en oppgave for videregående elever på VG1, studieforberedende løp; «Hvorfor blir du mer empatisk av å lese skjønnlitteratur?» (NDLA, 2022).

Et viktig moment for å kunne tilegne seg litterær kompetanse er motivasjonen for å lese, for det krever pågangsmot å gå i gang med en nokså krevende og kompleks prosess. En leser som allerede fryder seg over lesingen, som finner at det er en begrunnelse i seg selv, trenger ingen annen oppmuntring for å lese. Per Thomas Andersen stiller spørsmålet «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» i artikkelen ved samme navn, for det må være grunner til at alle skal lese litteratur, dersom skolen skal vie mye tid til dette (Andersen P. T., 2011). Han finner tre formål i LK20; utdanning for demokrati, utdanning for kultur og utdanning for individet. Disse tre formålene knytter han så til sine fire F-er: fellesskap, følelser og fantasi – som alle er elementer i fortellingen. Han ser en økende individualisering og et krympende fellesskapsprosjekt, slik jeg også oppfatter Zygmunt Baumans bok *Savnet fellesskap (2001)*. Andersen argumenterer for at følelser er en grunnleggende ferdighet, da evne til å føle andres følelser er et premiss for å kunne være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske (Andersen P.T., 2011, side 19). med andre ord vil denne ferdigheten være nødvendig for å utvikle velfungerende demokratiske samfunn. For å utvikle denne evnen mener han at skjønnlitteraturen i sin store bredde kan øve opp evnen til å ta andres perspektiv uten å miste seg selv. Andersen viser til Nussbaums tanker om *narrative emosjoner* som sosiale konstruksjoner, i motsetning til instinktmessige og kroppslige følelser

som evolusjonært har sikret vår overlevelse (sult, frykt osv.) Disse narrative emosjonene vil ha preg av den/de kulturelle fortellingene individet dannes i.

Kulturfortellinger kan skape ulike *narrative emosjoner* i ulike tider og i ulike (geografiske) områder. Ved å møte slike fortellinger vil leseren kunne utfordres, bekreftes og bevege seg i spennet mellom identifikasjon og motstand. Narrative emosjoner kan være med på å utvikle kritiske holdninger til kulturfortellingene. Det trengs øvelse for å kunne føle andres følelser og for å se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen. «Imaginasjonsevnen er grunnleggende for evnen til å leve i enhver form for fellesskap. (Andersen, 2011, side 22). Motivasjonen for å lese kan så knyttes til denne tilgangen til andre(s) verdener og den personlige emosjonelle utviklingen. Sylvi Penne viser til at våre forfedre tok i bruk fortellingen for å forklare abstrakte begreper, dyder, moral osv., slik «den barmhjertige samaritan» manifesterer nestekjærlighet (Penne, 2001).

Anne Mangen (2013) sier seg enig i at fortellinger ser ut til å være et universelt kulturfenomen og beskriver hvordan vi mennesker næres av å skape, formidle og ta del i fortellinger som en sosial interaksjon. Mangen viser til bl.a. Oatley som finner at fiksjon og litteratur er simuleringer av sentrale sosiale og emosjonelle aspekter ved den menneskelige tilværelsen, og at vi gjennom lesing av fiksjonsfortellinger kan utforske slike sosiale og sosioemosjonelle mikrokosmos mentalt, uten fare for oss selv eller andre (Mangen, 2013, side 372). En slik form for simulering har opptatt tenkere lenge, og ulike fagfelt har undersøkt om det lar seg gjøre å bekrefte antakelser om påvirkning av menneskets sinn, og her er bl.a. Oatley sentral. Evnen til å forestille seg noe, «se det for seg», det være seg hendelser eller følelser, danner utgangspunktet for teoriene om sinnet (*Theory of Mind*) og *mentalisering*. I den videre omtalen vektlegger jeg mentalisering som begrep og hvilke implikasjoner mentalisering kan ha på forståelsen av litterær kompetanse og litteraturundervisningen. Dette har sammenheng med at mentalisering som begrep benyttes av faginstansene rundt skolen, som Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) og helsetjenestens førstelinje ved helsesykepleier samt faglige nettsteder for pedagogisk personale, se f.eks. Utdanningsforskning.no, (Solberg & Ødegård, 2022). I det følgende vil jeg vise til begrepets opphav og bruk.

En nevrovitenskaplig undersøkelse (Fadiga et al., 1997) har gitt ny kunnskap om feltet og skriver seg fra feltarbeid blant aper (makaker) på 1980- og 1990-tallet. Det ble gjennomført

flere studier for å kontrollere reliabiliteten og sentrale navn er bl.a. Fadiga, Fogassi, Gallese, Murati og Rizzolatti. Forskerne utførte eksperimenter med ved å observere adferd samtidig som de målte hjerneaktiviteten hos apen. Da så de at et område i hjernen, som regel et enkelt nevron, ble aktivert når apen utførte en handling. Videre så de at det samme området ble aktivert når de så en annen utføre den samme handlingen. Dette førte forskerne inn på teorier om at mennesker kan ha et tilsvarende, men mer avansert system. Våre speilnevroner virker sammen med andre nevroner og gir oss mulighet til ikke bare å kopiere, men også fortolke det vi observerer. I tillegg har mennesker et utviklet verbalspråk og det interessante er om tekst kan aktivere speilnevroner og slik gi ekstra dekning for uttrykket «å leve seg inn i» og på samme tid gi grunnlag for at vi kan lære av «andrehåndsinformasjon»; slik Schilhab poengterer trenger vi ikke selv å gjøre alle erfaringer; vi kan tilegne oss kunnskap om disse ved observasjon, imitasjon og instruksjon (Schilhab, 2007, referert i Stokke, 2014, side 43)

Begrepet mentalisering

Begrepet *mentalisering* brukes innen flere fag-grener, men kan knyttes til den estetiske dimensjonen av lesingen. Mentalisering brukes om prosessen der man forestiller seg andres tanker og der man tar en annens perspektiv, i det man både er bevisst at det man leser er en fiksjon og der man samtidig kan bli så grepet av fortellingen at man kommer med følelsesutbrudd, gråter av medfølelse eller blir rasende på litterære figurer. I Stokkes artikkel *Men han har to forskjellige farger på øynene* (Stokke 2014) understreker hun at mentalisering ikke bare handler om å sette seg inn i og forutse andre menneskers tanker og følelser, men også om hvordan mennesker får innsikt i sine egne mentale prosesser. Ved lesing av skjønnlitteratur kan forskere observere at det i hjernen simuleres en erfaring i tråd med det man leser, men selvsagt ikke som en direkte gjengivelse av forfatterens intensjon med teksten, men en reaksjon som tilkjenner gir leserens fortolkningsrammer. På denne måten ser vi at nyere forskning bekrefter og utvider eldre teorier om simuleringer og empatisk lesing.

Når det gjelder rammene for vår forståelse, finner bl.a. Skårderud og Sommerfeldt at *tilknytningsteorien* gir premisser for hvordan vi utvikler vår evne til mentalisering (Skårderud & Sommerfeldt, tidsskriftet den norske legeforening, 2008). Denne tilknytningsteorien er en teori om at selvet dannes og utvikles gjennom samhandling med omsorgspersoner via en speilingsprosess, og slik sett kan det knyttes en tråd tilbake til pedagogiske tenkere som Georg Herbert Mead med sin symbolske interaksjonisme, der nettopp teorien om at vi speiler hverandre som sosiale vesener står sentralt. Dersom tilknytningen er mangelfull, skadet eller ikke finner sted, vil en tilsvarende mangeltilstand kunne oppstå og vår evne til mentalisering

vil dermed også svekkes. I tillegg til ulik stimulering i tidlige år, pekes det på at mennesker med noen former for autismespekterforstyrrelser kan ha større vansker med mentalisering (Kaland, 2020).

For min oppgaves del støter jeg fort på tanken om at dersom det stemmer at tilknytning og affektregulering har betydning for det lille barnets evne til å mentalisere, så vil det være nyttig å vite hvordan, om mulig, man senere kan bøte på mangler ved denne sammenhengen og hvordan man kan oppøve evnen til mentalisering. Stokke peker på at det er en «vesentlig sammenheng mellom språk og læring innenfor et sosiokulturelt syn på læring, noe som representerer en viktig forståelseshorison når det gjelder rollen språket spiller i eksplisitt mentalisering» (Stokke, 2014, side 50). Dette ser ut til å harmonere med vektleggingen av språkstimulering, høytlesing og samtale, og underbygger min oppfatning om at disse elementene understøtter hverandre og at kombinasjonen høytlesning og litterære samtaler kan være fruktbare i didaktisk perspektiv. Det sosialkonstruktivistiske læringssynet innebærer en positiv tro på at mennesker kan lære av hverandre og det kan være at elevene både får hjelp til å leve seg inn i teksten og skape mentale bilder, men også hjelp til å innta en mer analytisk posisjon, til å se teksten utenfra, ved å arbeide strukturert med skjønnlitteratur.

En kritisk motstemme

Bjørn Nicolaysen spør kritisk om det er en tredje og prinsipiell utviklingsvei for didaktikken, mellom kulturvern-moralisering og opplevelses-estetikken (Nicolaysen, 2005) Han utfordrer maktperspektivet som kan gjenfinnes i litteraturen selv og i presentasjonen, utvelgelsen og fortolkningen av litteraturen. Litteraturen har både muligheten for å tilby en sementering av holdninger, kulturelle preferanser og bekreftelse av (tilskreven) identitet på den ene siden og samtidig kunne gi grunnlag for å utfordre selve kulturforståelsen, undersøke definisjonsmakten og styrke grunnlaget for en egen refleksjon. Slik jeg forstår Nicolaysen er litterær tilgangskompetanse en manøvreringsferdighet i det enorme utbudet av tekster som finnes. Denne ferdigheten tenker jeg vil relatere godt til utforskningen av elevenes ferdigheter sett i lys av Langers leserposisjoner. I likhet med Rosenblatt og Blau påpeker også Nicolaysen at tekstforståelse er et sosialt konstruksjonsarbeid, men jeg mener at han peker på en viktig faktor for lærere i deres valg og omgang med litteratur i klasserommet, nemlig asymmetrien i maktforholdet. For meg har det betydd at jeg har problematisert valg av bøker både for egen

refleksjon og som tema sammen med elevene, og dette kommer jeg også tilbake til i delen om forskningens transparens og etiske refleksjoner.

Tidligere forskningsarbeider som utgangspunkt for min aksjonslæring

Kjelen (2015) har i sin artikkel *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar* undersøkt hvordan tre studenter som tar Norsk 1 ved lærerutdanninga i Volda responderer på en tekst. Studentene fikk korte tekster som de skulle lese og de ble bedt om å tenke høyt mens de leste, slik at Kjelen kunne få tak i de umiddelbare responsene som kom, nærmest som en ufiltrert tankestrøm. Problemstillingen formulerte han slik: «Korleis kan kunnskap om empiriske lesarar utvikle litteraturundervisninga i skulen» (Kjelen, 2015, side 2) Han søkte å få svar på hvorvidt studentene brukte analytiske begrep i sitt møte med tekstene, da det ville kunne si noe om deres teoretiske utgangspunkt for litterær kompetanse. Videre ønsket han å finne ut hvordan de koblet egne erfaringer til tekstene og i hvor stor grad de ga uttrykk for følelser mens de leste. Han lette etter spor av meningsbyggende strategier i studentenes lesing. Det han fant var tegn på at tidligere litteraturundervisning hadde vært mangelfull, respondentene brukte hverdagspråk og anvendte i liten grad en faganalytisk tilnærming, noe som resulterte i en svak forståelse av tekstens premisser og at private assosiasjoner fikk forrang. De tre respondentene hadde ulike utgangspunkt og nærmet seg også tekstene på ulikt vis. For den første respondenten var det viktigste å avstemme egne følelser, den andre respondenten brukte en del fagbegrep og forsøkte å få tak på tekstens prosjekt, mens den tredje respondenten opplevde at teksten falt fra hverandre og ikke ga mening, da hun fikk problemer med enkelte tekstelementer. Det var også slik at manglende litterær kompetanse kunne føre til at de lukket teksten for tidlig, ikke viste vilje/evne til å undersøke teksten fra ulike vinkler. Kjelen foreslår at litteraturundervisning balanserer mellom å ta hensyn til lesernes forutsetninger og å lære sosiale og faglige konvensjoner for litterær lesing, . Kjelen peker på at blant annet litterære samtaler kan være fruktbare, og at det er mulig at en farbar vei kan være å ta utgangspunkt i den opplevelsesbaserte erfaringen som grunnlag for å utvikle et tekstanalytisk fagspråk.

Blau (2003) har med sine «workshops» for ungdomsskoleelever/høyskolestudenter og påfølgende publikasjoner beveget seg i krysningpunktet mellom undervisning og forskning på egen praksis, og i disse publikasjonene redegjør han for hvordan han har revidert sitt eget arbeid på bakgrunn av sine erfaringer med litterært arbeid i studentgruppa. Som en autoritet på feltet litterær kompetanse føyer han dermed stadig ny viten til sitt eget praksisfelt. Langer (2017) referer mer eksplisitt samtaler av utforskende karakter, samtaler som hun overværer og

deretter drøfter for å kunne eksemplifisere sine teorier og utvikle resonnementer omkring forestillingsverdener og de ulike leserposisjoner, slik dette utdraget viser;

«Jim visar att han är i och rör sig genom en föreställningsvärld när han, medan han läser (...) säger» (Langer, 2017, side 39).

Jeg har funnet rene forskningsstudier som har undersøkt den delen av litterær kompetanse som går på å kunne leve seg inn i teksten. Som allerede nevnt i min presentasjon av begrepet mentalisering, så har Ruth Seierstad Stokke skrevet artikkelen *Men han har to forskjellige farger på øynene*, (2014) der hun undersøkte bildeboka og elevresponsene på denne. Hun observerte en høytlesningsstund og den pågående samtalen underveis i lesningen. Elevene fikk komme med sine assosiasjoner og læreren anstrengte seg for å stille åpne spørsmål og gi respons i form av nysgjerrighet og anerkjennelse. Hun fikk frem hvor mye elevene på første trinn kan reflektere over hvordan tegningene kan signalisere ulike sinnsstemninger, spesielt hos antagonistens trollet i *Bukkene Bruse på badeland*, og at det ofte er elevene selv som initierer refleksjonene. Videre så hun tegn til mentalisering der barna gransket trollets ulike ansiktsuttrykk, uavhengig av om de signaliserte sympati med trollet, en vesentlig distinksjon når det gjelder å forstå andres følelser og ikke bare være medfølende.

I intervjuene ble barna utfordret til å sette ord på sine opplevelser/observasjoner og det tolker Stokke (2014) som et ledd i barnas utforskning av sin egen evne til mentalisering. Det viste seg at de kunne bruke enkle utsagn om følelser, der f.eks. øyebrynets plassering og form kan varsle en sinnstilstand, men også at manglende erfaring og manglende språk kan være barrierer. Et barn tolket åpen munn som at det handler om glede/smil, men fikk det ikke til å stemme og brakte sin tolkning som et spørsmål til forskeren. Det kan tyde på manglende erfaring/skjema for ulike følelsesmessige uttrykk, eller uklare signaler fra verbaltekst og/eller visuell fremstilling. Videre var et av utsagnene knyttet til manglende ordforråd, for når intervjueren spurte om trollet synes det er gøy (å skulle rutsje) er svaret «Nei, for der er vann» (Stokke, 2014, side 50) om scenen hvor trollet gråter. Likevel ser vi av svaret at emosjonen er oppfattet, selv om den ikke er presist verbalisert.

Anne Håland og Trude Hoel har skrevet en fagfelleverdert artikkel *Førsteklassinger kan lese som eksperter* (Håland & Hoel, 2016), der de bruker to ulike bildebøker og lar to lærere i sine respektive klasser arbeide med høytlesning og litterære samtaler. Lærerne ble introdusert for Judith Langers teori om leserposisjoner og forskerne planla lesestopp i tråd med disse

posisjonene og instruerte lærerne om åpne samtaler. Håland og Hoel fant at seksåringene var aktive medskapere, de dannet seg hypoteser i førlesingsfasen, de stilte spørsmål til det læreren leste og de tolket både tekst og bilder basert på sine egne erfaringer – både fra andre tekster og fra egne opplevelser. Forskerne så at den litterære samtalen var avhengig av at læreren stilte åpne spørsmål og fulgte opp elevenes utsagn for å åpne samtalen. Noen ganger kunne lærerens respons lukke samtalen og noen ganger kritiserte barna forskernes opplegg ved å insistere på mer sammenhengende lesing. Slik fikk de frem at designet og gjennomføringen kan ha kritiske komponenter i forhold til hvorvidt det faktisk åpnes for *fagspesifikk lesing*, altså lesing knyttet til norskfagets kompetansekrav.

En senere studie av førsteklasingers møte med bildebok er foretatt av Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær *Bildeboken Fy katte! En utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn* (2021) der de viser til tidligere forskning på at fagspesifikk lesing i norskfaget bør starte tidlig og at de vil undersøke elevenes responser og lærerens ledelse av den litterære samtalen. De henviser til Nikolajevas skille mellom grunnleggende følelser (universelle, medfødte og uavhengige av språk) og sosiale følelser som læres i sosial interaksjon, slik også Andersen refererer Nussbaums narrative emosjoner (Andersen P. T., 2011) noe jeg også har viet et eget avsnitt på side 16. Igjen finner jeg begrunnelser for at (bilde)bøker kan være en utforskningsarena for disse følelsene, eller emosjonell literacy som Ottesen og Tysvær omtaler det som. I forskningsarbeidet rettet de særlig søkelys på hvorvidt elevene la merke til detaljer i bildene, om de assosierte ut fra både tekst og bilde, at de snakket om grunnleggende følelser og at de snakket om sosiale følelser. I tillegg ble lærerens samtaleledelse observert. De observerte at det var stort sprik i elevgruppa, at elevene fant mange detaljer, men trengte læreren til å hjelpe seg med å se helheten, at elevene assosierte ut fra tekst og bilde, at det var noen følelser og oppslag som var lettere å tolke enn andre og at bare et fåtall gjenkjente de sosiale følelsene. I de to siste kategoriene styrte læreren samtalen mer. Dette leder til konklusjonen om at eleven trenger opplæring i å forstå de ulike emosjonene, for ikke å bli værende i detaljer og egne assosiasjoner, og at læreren må være utholdende i sin fasilitering. Jo flere erfaringer med litterære samtaler, jo mer tilbaketrukket kan læreren være.

Jeg har også benyttet en artikkel om bruk av verbaltekst og planlagte lesestopp av Kjersti Nesheim (2022). Artikkelen er presentert av Lesesenteret på UiS's ressurssider som et praksisnært tilbud om stillas for læreres arbeid med litterær kompetanse i egen undervisning.

Hun brukte boka *Superbitchene* av Audhild Solberg og bygde sitt arbeid på leserposisjoner fra Langer og fagspesifikke samtaler fra Håland og Hoel. I denne artikkelen viser hun hvordan læreren praktisk kan planlegge lesestopp, utforme spørsmål og hvordan disse oppgavene kan tenkes å stå i forhold til Langers teori. Dette arbeidet ble min inspirasjon til konkret utarbeidelse av min undervisning og presenteres derfor i metodedelen. Oppsummert kan jeg dermed si at jeg videre i denne oppgaven ønsker å betrakte mentalisering og det å innta ulike leserposisjoner som en del av den litterære kompetansen.

Faktorer som kan hemme eller fremme utviklingen av litterær kompetanse
Videre har jeg sett på mulige faktorer som kan svekke utviklingen av litterær kompetanse, og der kan muligens elevenes bakgrunn spille en rolle, slik tilknytningsteorien alt har påpekt. Allerede i hverdagsdialogen møter barnet fortellingens enkleste uttrykksformer (Penne, Norsk som identitetsfag, 2001). Gitt at elevene kommer fra ulike oppvekstvilkår i ulike familier, vil det være forventet at elevene har ulike litterære og narrative erfaringer og at deres tilgangskompetanse vil kunne påvirke fremtidig skolegang. Mottakerbevissthet kommenteres som den prosessen der barnet må lære seg å skrive mot en imaginær og ubestemt mottaker og det innebærer å *desentrere*, altså å se språket i et utenfra-perspektiv og som et system som kan betraktes og snakkes om. Dette, antyder Penne, er en læringsprosess som kan falle enklere for barn som allerede tidlig er introdusert for et språkmiljø.

Sosio-kulturelle variasjoner

I artikkelen *What no bedtime stories mean* av Shirley Heath (1982), undersøkes narrative ferdigheter i elevgrupper fra tre ulike skoler med ulik sosio-kulturell kapital. Undersøkelsen favner bredt i forhold til litterær kompetanse, men et interessant funn for min oppgaves del, er at ulike foreldre kan ha ulik opplevelse av hva det vil si å «lese for barna». (Heath, 1982)
Noen barn kunne bli i den muntlige, umiddelbare formen, mens andre barn fikk en førskolepedagogisk vinkling (lesing er sunt, og det er en viktig forberedelse til skolegang) og atter andre tas med inn i mer kompliserte narrativ, der ulike synspunkter bringes frem og der en kontrapunktisk fremstilling skjerper nysgjerrigheten og fremmer selvstendig refleksjon. Disse funnene kan peke på at ulike elevgrupper kan komme til skolen med ulik bagasje, selv med et uttalt syn i foreldregruppa på at det er viktig å lese for barna og selv om man kan tro at en skolekrets er mer homogen enn den i realiteten kanskje er. For å sette det på spissen; ser man på lesing som en gave eller som en skje tran? Jeg kan ikke bruke bakgrunnskunnskap om mine elever i denne intervensjonen, uten å bryte etiske retningslinjer og regler for personvern,

men jeg vil likevel peke på at i en slik intervensjon vil det være slik at læreren aner eller vet om ulike faktorer som kan tenkes å påvirke elevenes utbytte, slik Penne og Heath trekker fram. Noen av mine metodiske valg farges av min erfaring med klassen så langt, slik jeg senere vil vise i metodekapittelet.

Å skape en kultur for lesing

Det er fremhevet i nasjonale styringsdokumenter at det er forventet at skolene sørger for en læringsfremmende kultur, herunder det å skape en kultur for lesing. Derimot er det mer vagt nøyaktig hvordan man gjør dette, men på samme måte som noen faktorer kan hemme eller hindre en ønsket utvikling, så er det noen tiltak som kan fremme dette. Det ene handler om tid, at det må være et kontinuerlig arbeid å fremme lesing som ønsket aktivitet. Marianne Tellman (Tellmann, 2018) fra Steinerskolen framhever at det tar tid å få frem en «lidenskapelig leser» og at skolen må gi eleven muligheten til å kjenne på lesegledden, slik den også gjenfinnes stykkevis og delt i læreplaner under faner som «holdning til lesing» og i PISA som «reading engagement». I den forbindelse mener hun at læreren ikke kan være en passiv tilskuer til elevenes lesing, men tvert imot vise engasjement med hele seg og med et variert register.

Den andre faktoren kan være rom, slik Tellman føyer til at læreren kan skape velvære rundt det å lese. Sarah Bro Trasmunti i et intervju med Nicolai Drost setter fingeren på at leseundervisningen ofte handler om å lese effektivt og korrekt, jfr. tilgjengelige offentlige og kommersielle kartleggingsverktøy. Hun påpeker at lystlesing også gir rom for pauser, ettertanke, at barnet avbryter seg selv i lesingen fordi det er nysgjerrig på noe det vil undersøke nærmere i teksten og vil bidra med sine refleksjoner. En voksen leser rigger seg gjerne behagelig til for en lesesituasjon, mens eleven forventes å sitte ved sin pult. Hun lurar på om ergonomisk tilrettelegging kan bidra til at eleven forblir i leseprosessen og dermed oppnå en dypere form for lesing (Drost, 2022). Hennes poeng har jeg tatt med meg i mine tilrettelegginger for elevenes lyttesituasjoner, ved konkret å endre møbleringen etter elevenes innspill på hva de opplever som lesefremmende tiltak både i klasserom og skolebibliotek. På den måten ønsker jeg å legge til rette for den utholdenheten som Blau også trekker frem som en forutsetning for å utvikles som leser. Grunnen til at jeg tar det med her, er at jeg opplever at kritikere kan mene at det blir et betingelsesløst «kos for kosens skyld», slik Tysvær og Ottesen påpeker i sin undersøkelse av skjønnlitterær undervisning på mellomtrinnet; (Ottesen

& Tysvær, Nosklæraren, 2017). De peker på at manglende undervisning i hvordan man møter skjønnlitteratur stenger for videre utvikling, men at det er et poeng å arbeide for både lyst og læring. I mitt prosjekt forsøker jeg å legge til rette for begge deler.

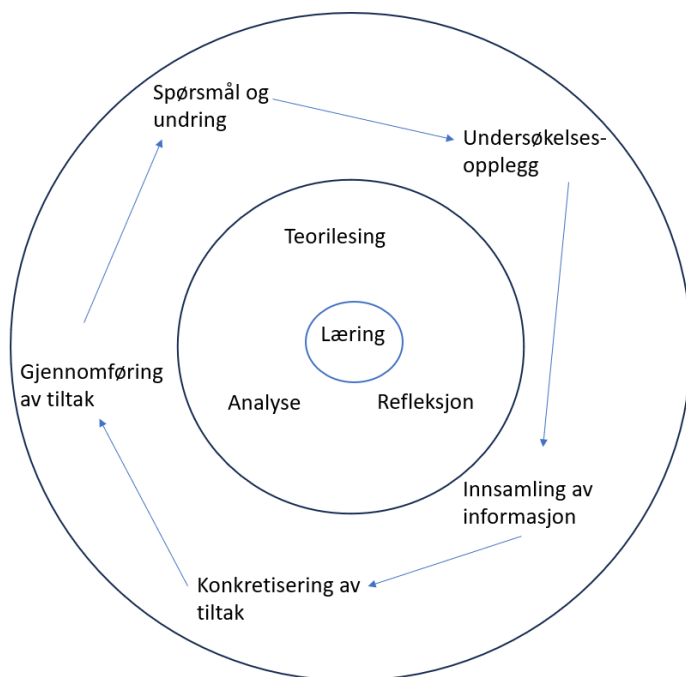
Metode

Aksjonslæring

Aller først en avklaring; Aksjonslæring eller aksjonsforskning? For meg har det vært nyttig å se på distinksjonene mellom begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring for å klargjøre mitt eget prosjekt. I skolesammenheng kan man, ifølge Anne Kristine Øgreid (2021), se aksjonsforskning som et forskerinitiert samarbeid med praktikerne (Øgreid, 2021).

Intervensjonen kan være et produkt av samarbeid mellom disse to aktørene, men initiativet ligger hos forskeren. I skolesammenheng er det gjerne sett på som å undersøke hva som skjer når nye metoder og arbeidsformer tas i bruk i klasserommet (Øgreid 2021, side 210), og det innebærer at læreren forsøker å følge forskerens intensjoner.

I motsetning kan man se aksjonslæringen som en undersøkelse initiert og gjennomført av



læreren selv. Her skjer læringen gjennom erfaring og det er ikke nødvendigvis slik at det fører til dokumentasjon i form av forskningsrapporter. I modellen for aksjonslæring (Postholm&Jacobsen, 2011, referert i Øgreid, 2021, side 220) gjengis aksjonslæringen som et kontinuerlig lærings- og refleksjonsarbeid, og på den måten blir handling og refleksjon to sider av samme sak. Aksjonslæring tar utgangspunkt i faktiske oppgaver i lærerens hverdag og fordrer at

læreren har et metablikk på egen praksis. Ved å stille spørsmål til eget arbeid kan det hentes inn informasjon og prøves ut tiltak for å forbedre praksis. Deretter følger analyse og refleksjon med tanke på revisjon av intervensjonen.

Revisjonsarbeidet er også noe Postholm (2013) vektlegger, og der ser en at erfaringene og opplevelsene vurderes i lys av teorier fra feltet, for så å følges av ny revisjon (Postholm, 2013). Dermed er det ikke et endelig start- og stopp-punkt for aksjonslæringen, men en kontinuerlig læringsprosess som forhåpentligvis kommer både elever og lærere til nytte. Det

krever at læreren er til stede med hele seg i en fagpersonlig nærværende relasjon for å fange opp det som skjer i undervisningssituasjonen. Dette vil åpenbart innebære noen forskningsmessige utfordringer og noen etiske overveininger. Med dette som utgangspunkt kan jeg karakterisere mitt arbeid som aksjonslæring. Da oppgaven inneholder et klassisk aksjonslæringsmønster vil det nødvendigvis komme to separate deler som begge omhandler datainnsamlingen og det vil være analyser av funn i to omganger gitt dette mønsteret. Avslutningsvis samles relevante funn i en felles drøfting av hele intervensjonen knyttet til dens problemstilling og forskningsspørsmål.

Deltagende observasjon

Katrine Fangen beskriver i sin bok *Deltagende observasjon* (Fangen, 2020) de forskningsmessige feilkildene og de etiske aspektene som må tas alvorlig. Hun har også en klar oppfatning av at det vil være meningsløst å tvinge den kvalitative undersøkelsen over på den kvantitative banehalvdelen. Det kan like godt betraktes som to ulike former for koding av data, der erfaringer omformes til tall eller til tekst. I forlengelsen av dette argumentet kan man se troverdighet som alternativ til det kvalitative begrepet intern validitet (som i spørsmålet «måler du det du vil måle?»), overførbarhet som alternativ til ekstern validitet, avhengighet for reliabilitet og bekreftbarhet for objektivitet. Jeg er som lærer og forsker med i situasjonene i klasserommet, i strømmen av inntrykk som tilflyter meg, både det usagte og det erkjente, og hvordan jeg fortolker det vil være styrende for nye steg i intervensjonen.

Slik sett har min intervensjon klare trekk av deltakende observasjon og den eneste gangen jeg kunne trekke meg helt vekk fra elevgruppa var i sommerferien. Den var også tidspunktet for revisjon av opplegget, og jeg fikk muligheten til å vurdere mine elevers innspill og mine egne erfaringer ved utarbeidelsen av neste steg i intervensjonen. Men det er ikke sikkert at dette skaffet meg et tilstrekkelig utenfrablikk, for jeg tenker at når det kommer til egne elever så kan kjærligheten farge brilleglasset og jeg kan komme til å tolke for velvillig, for innlevd i egen gruppe. Derfor søker jeg transparens ved å vise til råmaterialet og bestrebe meg på å legge frem alle innspill så langt råd er. Selv om jeg ikke kan sammenligne meg med Fangen (2020), så legger jeg merke til at hun kunne føle omsorg for sine informanter, selv der hun var sterk motstander av informantens synspunkter og verdivalg. Hun opplevde at gjennom langvarig deltakende observasjon, så kunne personen tre frem som en mer sammensatt person. Denne ømheten for sine respondenter gir gjenklang hos meg som lærer, det er i mitt oppdrag å lete etter elevens potensiale og fremme hans utvikling, slik jeg innledet denne oppgaven med å si.

Datainnsamlingens gang, skjematisk fremstilling
Ståstedsanalyse

Godkjenning av datainnsamling fra Sikt (vedlegg 1a)

ROS-analyse (vedlegg 1b)

Samtykkeskjema (vedlegg 1c) distribuert til og returnert fra foresatte, 18 sendt ut, 15
samtykker returnert

Høytlesing av boka *Vi skulle vært løver* av Line Baugstø, med jevnlig loggskrivning og
påfølgende klassesamtaler i forbindelse med planlagte lesestopp (vedlegg 2)

Spørreundersøkelse om litterære preferanser (vedlegg 3)

Intervjuguide, 1. runde (vedlegg 4)

Revisjon, elevene evaluerte arbeidet, jeg reviderte det pedagogiske opplegget

Høytlesing av boka *Mirakel* av J.R. Palacio, med jevnlig loggskrivning og påfølgende
klassesamtaler i forbindelse med planlagte lesestopp (vedlegg 5)

Intervjuguide 2. runde (vedlegg 6)

«Jeg er – fortellinger», skriveoppgave med utgangspunkt i en av de litterære figurene

Gjennomføring av filosofisk kvadrat; en strukturert litterær samtale for hel klasse

Filmvisning og loggnotater

Gjennomføring og håndtering av data

Elevene møtte en høytlesningsbok, gjennomførte loggskrivning og litterære samtaler samt svarte på spørreskjemaet om lesepreferanser. Samtlige elever i klassen deltok i alle aktivitetene og kunne fortelle i korte trekk om boka, slik at jeg var trygg på at jeg kunne videreutvikle opplegget. Fire elever deltok på første intervjurunde og seks elever på andre runde. Disse intervjuene ble det tatt lydopptak av, intervjuene ble transkribert av meg og deretter ble opptakene slettet, alt i henhold til avtalen. Siden det var tre av elevene som ikke hadde samtykket, ble de ikke intervjuet og deres loggbøker ble holdt utenom min datainnsamling, men de deltok i det pedagogiske arbeidet som i annen ordinær undervisning.

Om transkripsjon sier Kvale&Brinkmann (2021) at man må huske at man transformerer, altså i dette tilfellet at muntlig tale skal omformes til tekst. Et intervju er en helhet, med mimikk, tonefall, tempo og verbalspråk, og det som flyter lett og uanstrengt i dialogen, kan fortene seg som avbrutt, ubehjelpelig og tvetydig når det er skrevet ned. Jeg valgte dermed å notere ned pauser, omformuleringer og håndbevegelser som ble en del av utsagnet. Jeg var nøye med å følge opp eventuelle uklarheter som jeg kunne oppfatte, innen intervjuet var over. Siden jeg

hadde kortvarige opptak, var det overkommelig å transkribere umiddelbart. Dette gjorde at jeg fortløpende slettet personidentifiserende opptak, men også at jeg brukte en del tid på å organisere selve intervjuet med påfølgende etterarbeid. Navneliste over elever som hadde vært respondenter og liste over gjenværende mulige kandidater ble oppbevart i skolens safe, slik at jeg kunne ta flere intervjuer med andre respondenter etter revidering av intervensjonen. Siden intervensjonen ikke tar sikte på å undersøke enkeltelevers utvikling er det ingen kobling mellom de ulike datainnsamlingene (intervju, loggbok, samtaleobservasjoner og spørreundersøkelse). Elevene har fått nummer i intervjuet E1, E2 osv., og bokstav i loggbokavskriftene uten at det er noen sammenheng mellom disse.

Når det var gruppesamtaler valgte jeg å ikke ta lydopptak, men å gå rundt og notere fortløpende. Jeg skrev det første utsagnet jeg oppfattet, markerte med plusstegn at det kom tilsvarende/likelydende utsagn og skrev opp nye utsagn, med vekt på hvorvidt det dukket opp divergerende utsagn. Jeg noterte også hva jeg oppfattet som «stemning»/generell kroppslig respons, uten å nære noen illusjoner om at dette ville bringe en fullstendig datainnsamling, men at det kunne være en indikator stilt sammen med øvrige funn. Spørreundersøkelsen ble gjennomført, men jeg opplevde at den ikke tilførte vesentlige funn og den ble derfor utelukket fra videre arbeid.

Utvalg av respondenter

Utvalget kan beskrives som et *bekvemmelighetsutvalg*, siden jeg har mine egne elever som respondenter (Danielsen, 2013). De er tilgjengelige for meg på samme tid, samme sted og er allerede i et etablert fellesskap. Dette er dermed et lite og begrenset utvalg i en kvalitativ studie, og utvalget er ikke representativt for populasjonen (Danielsen, 2013, side 148).

Funnene som fremkommer underveis er heller ikke observasjoner som lar seg umiddelbart fange og tallfeste, kategoriseres og etterprøves i en ny studie. I tillegg kommer spørsmålet om mine elever vil svare slik de tror jeg ønsker, og at mine data dermed farges for mye av mine elevers velvilje. Av den grunn er det nødvendig å legge for dagen et utgangspunkt om at alle svar er like interessante og at siktemålet er å finne ut av hvordan noe kan virke på den enkelte, slik at jeg som lærer kan justere kursen for å treffe bedre med min undervisning. Videre er det nødvendig med et kritisk blikk underveis i intervensjonens gang, både på skriftlige og muntlige instruksjoner og min egen «fremtoning», så sannferdig det lar seg gjøre og i tråd med forskningsmessig kvalitet.

Etiske avveininger i henhold til utvalget

De etiske aspektene ved å forske på egne elever innebærer også at jeg må ta ekstra omsyn til deres sårbarhet og holde tilbake informasjon som kan gjøre at elevene risikerer å identifiseres eller fremstilles i et dårlig lys. Dette berørte jeg i den teoretiske gjennomgangen av ulike forutsetninger den enkelte kan ha i møte med litteratur og det didaktiske arbeidet med dette. I denne intervensjonen er det ikke et utviklingsløp hos den enkelte som studeres, men hvordan en klasse responderer på et opplegg over tid, revisjon og en ny runde med velkjent metodikk. Dypest sett er denne intervensjonen et langvarig arbeid for å utvikle og fremme god undervisningspraksis, og den kan ikke sies å være avsluttet når oppgaven setter punktum. Et kriterium for god undervisningspraksis kan være å styrke elevenes medborgerskap og deres genuine stemme, og dermed redusere asymmetrien i maktforholdet.

Forutsetninger i elevgruppa og min påvirkningsmulighet

Et annet aspekt er om eleven selv må foreta avkodingen, møte teksten alene, eller om det å lytte til tekst frigjør energi og muliggjør økt kapasitet til å oppleve teksten. Det stiller krav til den auditive evnen og at det raskt avklares hvorvidt hele elevgruppen opplever formen som fruktbar. Dermed ble dette et avgjørende punkt å undersøke i innledende fase. Ved å lese høyt vil jeg påvirke elevenes opplevelse av teksten, min fortolkning vil ikke la seg skjule, at jeg med min stemme vil fargelegge situasjoner for dem, kunne betone enkeltord, ta pustepauser, vente ut eventuelle reaksjoner stilt overfor det jeg oppfatter som vendepunkt i teksten. Dette betyr at jeg ikke gir en nøytral fremstilling, men at jeg ved å være klar over disse momentene, må legge inn i presentasjonen muligheten for at elevene vil avvise teksten, skrote mitt valg og uttrykke ønske om å få møte noe annet. Respekten for elevenes medvirkning og deres subjektive opplevelse må gis verdi i denne aksjonslæringen. Her ligger det også et premiss om at det er like verdifullt hva jeg enn finner ut. Om det ikke er samsvar med min forståelse av egen leseglede og det som fyller elevenes erfaringsverden, så er det et like viktig funn.

Kjennetegn ved gruppa/ståstedanalyse

Som forsker på egen praksis starter jeg ikke på et nullpunkt med ukjente elever, men har med meg en forhistorie som danner utgangspunktet for min intervensjon. Jeg er kontaktlærer for en klasse som jeg overtok i femte klasse med 18 elever og som i datainnsamlingens slutfase er 19 elever i sjette klasse. Mitt pedagogiske grunnsyn er nok påvirket av det

sosialkonstruktivistiske synet, der samspillet mellom individene har stor innvirkning på læringsklimaet og der man anerkjenner at man kan lære av hverandre. Jeg anstrenger meg for å oppnå en god relasjon til elevene og deres familie, jeg har vært ansatt lenge ved samme skole og dermed opparbeidet meg mye kjennskap til de ressursene (både immaterielle og materielle) som jeg kan trekke veksler på. Et av de organisatoriske grepene jeg bruker aktivt, er introduksjon av *læringspartner*. Læringspartneren er en medelev som de sitter sammen med i noen uker og i disse ukene skal de øve på å samarbeide. Samarbeidet skal ha preg av likeverd og man skal hjelpe hverandre til forståelse.

Jeg har tidligere opplevd at elever trenger veiledning for å treng inn i en tekst, for å kunne finne identifikasjon og grunnlag for med-diktning. Følgende lille historie fra en vikartime illustrerer dette: «Klarer forfatteren å skrive slik at du kan leve deg inn i denne teksten?», spurte jeg, og eleven svarte: «Nei, for jeg har ikke en lillesøster». Dette kan peke tilbake til manglende forståelse for hva litterære konvensjoner innebærer, og hva læreren legger i formuleringen «leve seg inn i». Elevens svar kan tyde på at hens oppfatning dreier seg om et fullstendig 1:1 forhold mellom hen og forfatteren. Videre kan jeg bli nysgjerrig på om hen har en oppfatning om at lesingen må være motstandsløs og at forfatteren er forventet å ikke bare skrive seg inn i elevenes erfaringsverden, men nærmest rette et personlig skriv til den enkelte leser. Men det kan også være et signal om manglende tilgang til et eget språk om slike opplevelser, at opplevelsen ikke er erkjent eller verbalisert og dermed er avstengt fra å komme til overflaten synlig for andre. Igjen, dette peker refleksivt på manglende trening og svak litterær kompetanse, og det gjør meg interessert i hvordan jeg kan bøte på dette.

J.A. Appleyard får i sin bok *Becoming a reader* (1994) frem at lesere modnes med et vell av ulike faktorer og at en lineær fremstilling blir skjematisk, men at det finnes noen identifiserende roller de ulike leserne kan innta etter hvert som de møter litteratur. Disse rollene kan tenkes å ha et lekbasert utgangspunkt som etter hvert dreier seg om å innta rollen som helt eller heltinne selv. Senere vil den unge leseren modnes som tenker og fortolker (Appleyard, 1994). Dette gir en pekepinn på at det er forventet at de gjerne vil ha en ufeilbarlig hovedperson om det er dette «nivået» de til vanlig befinner seg på, men som også Blau påpeker, er det mulig å påvirke deres litterære modning. I så fall tenker jeg at det må gjøres uten å felle en dom over deres nåtidige preferanser.

Klassen hadde lest bøker selv og de hadde blitt lest for, men de var uvante med litterære samtaler. Det ble også raskt klart for meg at klassen som gruppe var lite trent med å møte litteratur som utfordret deres «verdensbilde». Jeg oppdaget at de kunne avvise en bok som hadde mobbing som tema, fordi «det er slemt å mobbe» og dermed var det ikke aktuelt å lese *Lappjævel* av Kathrine Nedrejord (2020), etter at de ble presentert for et utdrag av denne boka. Elevenes opplevelse kan også forstås som en reaksjon på at de er uvante med å vente med avklaring, siden utdraget slutter uten håp i sikte. Det understreker også Sylvi Pennes poeng, om at utdrag fungerer dårlig som litterære opplevelser (Penne, 2012).

Penne (2001) referer ellers til Carol M. Santa som beskriver gode lesere slik: de har kontroll, de overvåker egne lesestrategier og inntar en aktiv posisjon overfor teksten, stiller spørsmål ved forfatterens ærend og reflekterer over hvorvidt teksten stemmer med egne erfaringer, de har fleksible lesestrategier som kan endres om det er mer hensiktsmessig. Svake lesere har ikke kontroll og vet ofte ikke selv hva de har forstått eller om de har forstått noe, de reagerer med hjelpeløshet og de har ikke fleksible lesestrategier og gir opp. (Penne, 2001, side 81). Dette utgjorde startpunktet for min aksjonslæring. Mitt prosjekt ble å hjelpe elevene inn i og gjennom teksten, hjelpe dem til å holde ut hindringer som Blau har vist til og bruke Judith Langers litterære forestillingsverdener som en skjematisk fremstilling av prosessene vi gikk inn i sammen. Ved å velge tekster som jeg anslår at kan være krevende for elevgruppa å møte på egenhånd, håpet jeg å utfordre elevene til å nå et høyere utviklingsstrinn, slik Vygotsky skisserer i sin teori om nærmeste proksimale utviklingszone (Vygotsky 1962, referert av Imsen, 2008)

Betraktninger om valg av bok

Siden valg av høytlesningsbok har vært en så viktig del av intervensjonen, så tar jeg med noen av de betraktningene jeg har hatt angående dette. Ved at jeg som lærer velger bok, tar jeg på meg ansvaret for boka og elevene kan fritt avvise den etterpå. Umberto Eco (referert av Oterholm et al., 2013) har skrevet om populærkulturelle uttrykk og påstår at populærkulturelle tekster ofte er lukkede – at de innfrir forventninger og følger en slags oppskrift, mens seriøs skjønnlitteratur er åpen fordi den inviterer til ulike lesemåter. Jeg mener at det er dypt problematisk om jeg som lærer og skolebibliotekar skulle begynne å skille mellom høyverdig og mindre verdig litteratur overfor elevene mine når de velger bøker. Derimot kan jeg bruke Ecos postulater til å vurdere om en tekst f.eks. slipper til flere stemmer og et tvisyn. Som nevnt tidligere er noen tekster krevende fordi den første hypotesen som dannes blir utfordret og man tvinges til å revurdere hele hypotesen siden nye momenter er bragt inn. Noen

barnebøker byr på et stivnet persongalleri der de litterære skikkelsene mer fyller rollen som arketyper og ikke som personer som gjennomgår en utvikling og viser seg feilbarlige, nokså likt Ecos påpekning av hvordan populærkulturens tekster er lukkede. Stokke (2014) viser til Zunshines forslag om å velge litteratur med mye indre handling, noe som kan synes å stå i kontrast til ytre-drevet handling, men ikke nødvendigvis, så jeg lette etter bøker med begge deler.

Cecilie Naper referer til Jauss og hans begreper om estetisk nytelse, når leserens forventningshorisont smelter samme med de føringene som ligger i teksten. (Naper, 2013). Som pedagog og oppdrager ser man kanskje for seg at det hadde vært ønskelig med en katarsisk leseopplevelse, at leseren fikk et nytt blikk på seg selv slik det kan handle om i Judith Langers litterære forestillingsverdener «å gå ut av forestillingsverdenen og skape noe eget». Men igjen, dette avhenger av leserens forestillingshorisont. Naper siterer Jauss på at et kjennetegn på en «høyere» form for litteraturopplevelse er at leseren pendler mellom tett innlevelse og mer tilbaketrukket refleksjon, og det kan medføre at man allerede på barnetrinnet innretter litteraturundervisningen mot et slikt ambisiøst mål for den pedagogiske virksomheten. Igjen, pedagogen må se an sin elevgruppe.

Siden elever skal møte samtidslitteratur for barn, fungerer Bokslukerprisen fra Foreningen !Les som en slags juryframhevet kortliste hvert år, med ti utvalgte titler. En av finalistene i skoleåret 2019/20 var *Vi skulle vært løver* av Line Baugstø (2018) og den valgte jeg ut til den første høytlesningsrunden i intervensjonen. Den andre kilden til en slags kanonisering av samtidslitteratur for barn, er Guri Fjeldbergs bok *101 - de beste barne- og ungdomsbøkene 2005-2015* (Fjeldberg, 2015). Der fant jeg *Mirakel*, skrevet av R.J. Palacio (2013) og oversatt av Rune B. Moen, rubrisert under «Etterpå ble livet aldri det samme». Fjeldberg fremhever at bruken av de fem fortellerstemmene både gir innsikt i hvordan ulike aktører kan beskrive de samme hendelsene, men også at leseren får vite mer enn hver enkeltperson. Jeg går mer inn på både valg av bok og følgene dette fikk i omtalen av intervensjonens gang.

Beskrivelse av selve intervensjonen (didaktikk)

Jeg har valgt å beskrive fasene i gjennomgangen samtidig som jeg begrunner hvorfor jeg jobbet på denne måten. Etter denne didaktiske gjennomgangen vil jeg presentere den litterære teksten og det faktiske arbeidet med den. Ideelt sett kunne dette vært presentert i metodedelen, men da materialet er så stort og så tett forbundet med tilstøtende revisjon, har jeg valgt å legge det her.

Planlagte lesestopp

Jeg brukte Judith Langers teori om stadier eller leserposisjoner som grunnlag for å utarbeide planlagte lesestopp og som analysegrep i forhold til elevenes respons på tekstene de møter. Som tidligere nevnt er disse leserposisjonene dynamiske, leseren kan bevege seg mellom disse og det er ikke gitt at alle lesere kan innta de samme leserposisjonene på de samme stedene i teksten. Med planlagte lesestopp mener jeg her at jeg foretar en første analyse av teksten, anslår hvor mine elever kan få et overblikk, danne hypoteser på bakgrunn av tomme rom i teksten, finne spenningstopper, vendepunkter eller sammenbrudd (hypotesene brister, kontradiksjon oppstår) i teksten. Dette laget jeg så et skjema for, (vedlegg nr. 2) i tillegg foretok jeg en vurdering av hvilke av Langers litterære forestillingsverdener dette kan tenkes å omfatte. Ideen til dette fikk jeg, som tidligere vist, fra Kjersti Nesheims artikkel *Korleis arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet?* (Nesheim, 2022) og den teoretiske forankringen hviler i stor grad på Håland og Hoel sin studie om fagspesifikk lesing på første trinn og hvordan elevene posisjonerte seg som lesere (Håland & Hoel, 2016).

Loggbok

Når det var lesestopp, brukte jeg ofte loggbok. Loggboka som begrep er kjent for mine elever som en kommunikasjonskanal mellom eleven og læreren. Der er de vant til at stort og smått kan tas opp og at de blir bedt om å tenke gjennom et spørsmål og skrive ned sitt spontane svar. I mitt arbeid med teoretisk grunnlagsmateriale fant jeg også betraktninger til hvordan man kan arbeide med litterær kompetanse. Blau (2003) foreslår at man kan la elever skrive for å synliggjøre leseopplevelsen. Han fremholder at lesing og skriving er prosesser som likner hverandre og kan trekke vekslers på hverandre. Ved å for eksempel skrive leselogg underveis kan eleven se/spore sine endringer i oppfatningen om hva de leser om. Ved å skriftliggjøre sine tanker kan tanken holdes fast og være gjenstand for både samtidig drøfting og senere tilbakeskuende blikk.

Strukturering av samtaler

Jeg leste boka høyt for klassen, stanset ved de planlagte punktene og stilte spørsmålene jeg hadde planlagt i skjemaet. Det første som skjedde, var at elevene enten fikk skrive ned sine egne tanker/argumenter i loggboka si, eller de fikk «summe» med læringspartneren sin. Det kunne også være en kombinasjon i form av å skrive ned sine egne tanker, for så å dele med læringspartneren. Noen ganger ble læringspartnere bedt om å summe videre med at annet par som jeg pekte ut. I samtalen etterpå praktiserte jeg en, for elevene, kjent fremgangsmåte med å trekke hvem som skulle svare på vegne av gruppa. Svar som ble sagt uten at eleven hadde fått ordet, ble neglisjert. Elevene fikk beskjed om at de gjerne kunne signalisere iver til meg, men at min plan var at alle skulle være aktive deltakere i klassesamtalen, ingen skulle få «kuppe» samtalen ved å rope ut et svar, spesielt ikke de antatt ivrigste. Noen av temaene var det mange som ville si noe om, andre var fort uttømt. Underveis måtte jeg som lærer gjøre en del avveininger. Om jeg avsluttet for brått, kunne jeg miste noen av refleksjonene, men hvis jeg holdt på ut over elevenes tålegrense, kunne det føre til motvilje mot teksten i seg selv og mot litterært arbeid generelt. Jeg vekslet derfor litt mellom å la noen spørsmål få lang samtaleid og andre kortere.

Litteratursamtalen

I litteratursamtalen trakk jeg veksler på mellom annet Olga Dysthes og Beate Børresens mangeårige arbeider med å undersøke klassesamtalen (Dysthe, 1995; Børresen, 2017). De viser til at samtaler kan få et rutinepreget mønster der læreren spør, en enkelt elev (ofte den sedvanlige raske/plikttoppfyllende) svarer og så validerer læreren svaret. Ved å gi elevene tid, be elevene følge opp, utfylle, revidere eller motsi et utsagn fra andre elever kan elevene få et økt engasjement og deres medvirkningsperspektiv ivaretas bredere. Ved å vektlegge lyttekompetanse som en del av den muntlige ferdigheten (Otnes, 2017), vil det bli tydelig for elevene at samtalen ikke er en konkurranse, men et gjensidig utviklende fellesskap. Et slikt fellesskap karakteriserer Dysthe (1995) som et kjennetegn ved det flerstemmige klasserommet. Anne-Kari Skarðhamar (2020) bruker tre ulike spørsmålskategorier som kan gi ulike typer litterære samtaler. Det er for det første identifikasjonsspørsmål av typen «Hva ville du gjort hvis du var ...» og har som formål å skape en relasjon til teksten. Dernest er det refleksjonsspørsmål av typen «Hvordan oppfatter du denne personen?»; «Hvorfor tror du dette skjer?» og til slutt overføringsspørsmål av typen «Kunne dette ha skjedd i klassen vår?» for å binde sammen virkeligheten og fiksjonen (Lesesenteret UiS, 2020). Disse spørsmålene opplever jeg at korrelerer til Langers leserposisjoner der identifikasjonsspørsmålet er å gå inn

i teksten, refleksjonsspørsmålet er å være i og bevege seg i en forestillingsverden, mens overføringsspørsmål er knyttet mot det å kunne objektivere leseropplevelsen og dette hjalp meg ytterligere til å formulere mine arbeidsoppgaver med elevene.

Intervju

I løpet av tiden med den første høytlesningen gjennomførte jeg fire intervjuer med elever. Elevene ble tilfeldig valgt ut, på forhånd hadde foresatte gitt skriftlig samtykke, og selvsagt ble eleven spurt om hen ønsket å delta. Vi satt på et grupperom og resten av klassen hadde en økt med stillelesing slik at intervjuet forhåpentligvis ikke skulle oppleves som å bli frarøvet en gjennomgang av noe nytt eller som noe irrelevant i forhold til det å være en leser. En forberedelse som kan ha vært relevant, var at vi hadde arbeidet med podkast-formatet i et annet emne, slik at det å ta opptak og høre egen stemme var en etablert erfaring. Jeg hadde intervjuguiden med og vi sjekket sammen at opptaket fungerte. Jeg tok opp intervjuet på pc, eleven fikk tilbud om å slette/endre/ta opp nytt og jeg gikk umiddelbart i gang med å transkribere intervjuet, slik jeg har redegjort for i metodedelen.

Boka vi leste i del en

Vi skulle vært løver er en bok av Line Baugstø (2018) og den kan beskrives som en bok om kjønnsidentitet og vennskap på syvende trinn i en norsk skole, fortalt fra hovedpersonen Malins perspektiv, altså *personal forteller*. Denne fortelleren uttrykkes som et refererende jeg i *samtidig narrasjon*. Teksten er med andre ord skrevet i presens, noe som gir mer dynamikk og en opplevelse av at utgangen på fortellingen er mer åpen, slik Per Arne Michelsen forklarer i artikkelen *Realistiske forteljingar for barn* (2018). I slike tekster for barn knytter det seg gjerne en spenning til hva som skal skje med hovedpersonen, et narrativt begjær, slik Naper (2013) også viser til. Noe av spenningen knytter seg til at hovedpersonen må manøvrere i hendelser med begrenset informasjon, gitt den synsvinkelen forfatteren har valgt. Derfor vil jeg redegjøre for scener, personer og hendelser i boka, da det er momenter jeg brukte i bearbeidelsen og utvelgelsen av lesestopp, og også fordi det er nødvendig for den påfølgende drøftingen av elevresponser.

Malin får en ny klassevenninne i den nyinnflyttede Leona, som etter hvert blir avslørt som jente i guttekropp. Tittelen referer til det motet Malin gjerne skulle hatt, det å tørre å være fri, modig og beskytte flokken sin. Klassen beskrives som styrt av en populær jente, Sara, og fortelleren viser leseren hva det koster å stå opp mot denne antagonist. Malin blir venn med Leona, selv om Leona kan virke reservert og forteller lite om seg selv. Familien har flyttet fra

Finnmark til et udefinert tettsted som vi etter hvert skjønner er i nærheten av Oslo – og Rikshospitalet, stedet man oppsøker for eventuell kjønnsbekreftende behandling. Som nevnt var boka med i Bokslukerprisen og jeg leste anmeldelsene fra barna på nettsiden. Totalt var det lagt inn 1334 kommentarer om boka, og av disse kunne jeg se at den hadde engasjert mange. Jeg så også at den kunne være litt «klein» for å ta med et av anmelderbarnas ordvalg, og at den kunne by på hindringer/motstand og at karakterene gjennomgikk en forvandling – til forskjell fra de mer stivnede persontypene i andre bøker jeg vurderte. Det er også en relativt kort bok, så den er overkommelig som en høytlesingsbok.

Vendepunkter og avgjørende scener

I gymgarderoben bruker Leona et slags hjemmesydd omklødningsstelt som hun skifter inni. Sara, fortellingens antagonist, river av henne teltet og avslører guttekroppen. Det sies ikke eksplisitt i boka, men det skildres som en form for overgrep mot en vergeløs Leona, som blir borte fra skolen i flere dager etter dette. Derimot er det en gruppe foreldre, bl.a. Saras mor, som mener at det er et overgrep fra skolen at jentene har vært i samme garderobe uten å være informert om «guttekroppen» midt i rommet. Mor til Malin tar raskt parti for Leona og tror at Malin har tatt tydelig side selv. Malin opplever at hun har feiget ut i det avgjørende øyeblikket. For hun har jattet med de dominerende jentene og ikke tatt Leona ordentlig i forsvar, og for dette dømmer hun seg selv hardt. Ispedd gryende forelskelse i Emil, dannelsen av eget rockeband og en skriveprosess der Malin forteller hele saken for Leona, kommer løvemotet fram i både Malin og vennene, og flokken står samlet idet boka avsluttes.

På jakt etter tomme rom i teksten

Jeg finner passasjer hvor leseren kan fylle ut tomme rom med refleksjon, bakgrunnskunnskap og spor i teksten, men ofte tar forfatteren et grep for å forklare for leseren hva leseren nettopp leste. En episode når Malin har falt av sykkel og de drar hjem til Emil slik at Malin får stelt sårene:

Han kikker fort bort på Leona, og det knyter seg i magen min. Plutselig kommer jeg til å tenke på at Emils navn betyr både «rival» og «vennlig». Det er rart, for det er to motsatte ting. Eller kanskje man kan det? Kanskje Emil er min rival? En som vil stjele Leona fra meg? Eller kanskje Leona er rivalen? Kanskje hun kommer til å stjele Emil fra meg? (Baugstø, 2018, side 52)

Her ser vi hvordan teksten åpner for gjenkjenning av følelsen som metaforisk uttrykkes som å «knyte seg i magen» og en identifikasjon med Malin, hvordan forelskelsen gis ord og at hun

også er redd for å miste den nye venninnen sin. Dette åpner igjen for å identifisere de ulike sider ved vennskap, at det også kan oppstå rivalisering og at det kan være slik at begge venninnene forelsker seg i den samme gutten. Ved at forfatteren velger å la fortellerstemmen legge inn oppklaringer, presiseringer og nye opplysninger, lukkes teksten etter hvert som man leser videre, og slik loses den ferske leseren inn på trygg grunn og Malins prosjekt tydeliggjøres; «Plutselig ser jeg at han har smilehull. Det har jeg aldri sett før, og jeg blir helt skjelven.» (Baugstø, 2018, side 54) Dette står uten mer forklaring, men for en som selv har vært forelsket, så kan det gjenkjennes som det å se den andre i et skarpere lys, legge merke til de minste detaljer og pleie minnet om dem, mens for andre er det en saksopplysning om et trekk ved utseendet – punktum.

Amina, en sterk jenteskikkelse og venn av Malin har kommet tilbake til skolen etter en sykdomsuke og er ubesværet av oppstyret som har oppstått etter den store avsløringen i garderoben. Mange elever er usikre på hvordan de skal forholde seg til Leona og trekker seg unna. Amina spør om Leona kan spille gitar, de andre samler seg for å lytte til hva som skjer:

Jeg hører liksom en mumling fra flokken, men ikke hva de sier. Nå kunne vi virkelig trenge et magisk skjold! «Har du ikke hørt at ... at ...», sier Leona så stille at jeg nesten ikke kan høre henne. I helgen var hun Lady Gaga, tøff og ganske selvsikker, men nå ser hun ut som den gamle, sjenerte Leona igjen. «Hva da? At du er født som gutt?» sier Amina. Det blir plutselig helt stille rundt oss. Alle stirrer på Amina. Leona nikker fortvilet. «Kan du eller kan du ikke spille gitar?» sier Amina. «Hun er kjempegod», sier jeg fort og svelger. «Jeg har hørt henne. Hun kan synge også». Jeg er klam i hendene, men Amina ser fra den ene til den andre, som om ingenting er galt. Hun nikker. «Det holder, det. Det gjør jo ikke noe forskjell om du er gutt eller jente. Jeg har aldri hørt om noen som spiller gitar med tissen», sier Amina (Baugstø, 2018, side 133)

I dette utdraget er det flere tomme rom; et «magisk skjold» kan gjenkjennes fra fantasy-sjangeren eller eventyr, og elevene kan tenke seg en form for ønsket beskyttelse, superkrefter til å motstå de andres negative kraft. Følelsen som kommer til uttrykk i at Malins hender er klamme, gis ikke umiddelbar forklaring, så den må leserne fylle ut selv. Amina setter deretter fingeren direkte i sakens kjerne og sier høyt det som ingen andre tør. Hennes avslutningsreplikk byr på en god kombinasjon av frisk freidighet og opplagt sannhet, godt egnet til å vekke latter hos leseren. Det å gi rom for komikk kan lette på tyngden av alvor og virke forløsende. Under høytlesing (og med en forberedt høytleser) er dette et gyllent øyeblikk for å

dele en latter og måle elevenes deltagelse. Samtidig er dette et eksempel på en del av teksten der noen tomme rom kan bli stående uten å bli forklart ytterligere, da det kan tenkes at det ikke er nødvendig for å kunne ha utbytte av den påfølgende sekvensen med Aminas forløsende replikk.

Funn i den første delen

Her vil jeg vise noen av funnene som dannet utgangspunkt for min revisjon, funn som markerer forbedringspunkter og funn som peker på hva jeg bør modellere videre og ta med i neste fase av intervensjonen, heller enn en fullstendig gjennomgang av alt arbeid som fant sted. Jeg tar funnene i rekkefølge og vil senere kategorisere disse funnene i analysekategorier for den avsluttende drøftingen opp mot problemstillingen. I startfasen stilte jeg spørsmål som jeg antok at kunne handle om Langers leserposisjon «å være utenfor og stige inn».

Spørsmålene handlet om forventninger til boka basert på forside og vaskeseddel, om det å få nye plasser i klasserommet og dermed også nye konstellasjoner mellom elevene. I tillegg valgte jeg å ta med en hendelse som omfattet bildedeling på SoMe uten at det er innhentet tillatelse fra den som er på bildet. Sistnevnte situasjon oppstår på side 26 i boka og er med på å introdusere leseren for personene og miljøet som opptrer i teksten, og er slik sett en del av førlesningsperspektivet. Klassen var samlet, jeg stod ved den elektroniske tavla og valgte at det første spørsmålet skulle være en invitasjon til muntlig deltakelse, uten forberedelse.

Mitt første spørsmål var: «Hva tror du denne boka handler om?» sammen med visning av bokas forside på storskjerm. De fleste forholdt seg tause, en av elevene rakk opp hånda og sa at de trengte mer informasjon for å forstå tittelen, og deretter fulgte to-tre elever opp med utsagn som dels refererte det faktisk observerbare og dels fortolket det de så. Til sammen utgjorde det følgende sammendrag: Forsiden har svart bakgrunn, tittel i rosa og to lukkede øyne med lange øyevipper tegnet med hvit strek. De lurte på om det skulle bety at boka var «jentete», handlet om en jente eller passet mest for jenter. Oppfølgingen var forslag om at det kunne ha noe å gjøre med å ha sånne lange vipper, «vippe-Extensions» som en annen supplerte forklaringen med, eller en tankerekke som ble formulert omtrent slik: «Kanskje det er noe med å se – eller ikke se – ville se». Jeg så umiddelbart at en samtale på denne måten ville sementere roller og dermed bekrefter det Dysthe og Børresen har påpekt; flertallet av elever kan velge å forholde seg passive, det er alltid noen pliktoppfyllende elever som «tar ansvar» og gir læreren det de tror læreren vil ha og de andre kan velge å melde seg på, slik kun et par elever gjorde etter at de første observasjonene var presentert. Jeg konkluderte enkelt med at jeg ville holde meg til min opprinnelige plan med å buke loggbok aktivt, og tok

dette som en kjapp bekreftelse på at også mine elever har et innøvd mønster som jeg ville utfordre.

Det neste spørsmålet var knyttet til at elevene i boka skal få nye plasser i klasserommet, og der ville de få nye personer å dele dobbelpult med. Jeg formulerte det som et identifikasjonsspørsmål i tråd med Skarðhamar (Lesesenteret UiS, 2020) fordi det å trekke veksler på egne erfaringer kan hjelpe leseren inn i bokas univers; «skriv i loggboka hva du tenker om å bytte plass i klasserommet. Hva har du opplevd av egne og andres reaksjoner på at dere er nye naboer?» Siden det her kunne komme navn og identifiserende hendelser, sa jeg at dette skulle være et svar som bare jeg skulle lese. Elevene var overveiende positive, de fleste skrev at de var spent og pleide å bli fornøyde, noen ga uttrykk for at det ikke betydde noe (samme for meg, det er sånn vi gjør det), mens noen også hadde opplevd egen og andres skuffelse, men det ble ikke forklart nærmere.

Deretter begynte jeg å lese høyt fra bokas vaskeseddel og deretter selve boka, og stoppet etter at forfatteren hadde beskrevet en situasjon med ulovlig bildedeling på sosiale medier. Elevene tok igjen loggbøkene sine, denne gangen med beskjed fra meg om at det de skrev skulle danne utgangspunkt for samtale. Oppgaven var: «Hva tenker du om denne situasjonen? Har du opplevd noe lignende? Hva kan skje?» De skrev ned tankene sine og ble bedt om å snakke med sin læringspartner. Jeg gikk rundt og lyttet til noen av samtaleene og leste loggbøkene etterpå. Samtlige, både det jeg leste og hørte, var samstemte: Bildedeling er ugreit, punktum. Der var det ingen nyanser eller motstemmer, men det ble supplert med noen eksempler fra egen situasjon med voksne som ikke spør. Videre var et par elever innom at ting på nettet kan bli værende der for evig, og det kan bli kjipt. Dette var første steget i å etablere en rytme i måten vi hadde samtaler på: lytte, tenkeskrive i loggboka og samtale med en eller flere deltakere, for derigjennom å se om jeg kunne hjelpe elevene inn i de ulike leserposisjonene i arbeidet med litterær kompetanse.

Som nevnt tidligere er scenen i garderoben hvor Leonas hemmelighet brutalt blir eksponert, avgjørende og står som tekstens nav. Da jeg leste denne sekvensen høyt, merket jeg at klassen ble helt stille, de satt med blikket vendt mot meg, ingen fiklet med noe annet, og i det jeg nærmet meg høydepunktet tok jeg en ørliten pause og en av elevene utbrøt noe om at jeg måtte fortsette. Dette tolket jeg som at de skjønnte at nå kommer det noe hvor mye står på spill. Loggskrivningen deres viste dette engasjementet. De identifiserte antagonistene som flere kalte «bitchen» umiddelbart, tok parti for Leona og bokas jeg-forteller Malin, de var nysgjerrige på hvordan det ville gå videre. Jeg tolket elevenes reaksjon som at de levde seg inn i tekstens

univers og reagerte på premisset om overgrep og urettferdighet uten å forvente total identifikasjon. Dersom min tolkning stemmer med det som faktisk foregikk i elevenes indre, kan det være uttrykt som «å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden» i tråd med Langers andre leserposisjon. Elevene ble invitert til å svare på spørsmålet «Om det hadde vært deg, hvilken reaksjon kjenner du deg igjen i?» De fleste ville hatt lyst til å svare, ta igjen, for i den litterære samtalen som fulgte ble dette illustrert ved at flere av elevene slo ut med knyttet neve og/eller kom med tilrop/utsagn som jeg tolket som imaginære «kamper» med dem selv som tok igjen. Like fullt roet de raskt ned, så seg rundt, lo litt og sa at de nok ville landet på å bare stikke av, kanskje uten tingene sine, kanskje ikke komme tilbake. Et par elever svarte «vet ikke» og det kan bety at det var et vanskelig spørsmål. Jeg undret meg på om det var slik at de hadde ønsket å ha én type reaksjon, men at de samtidig hadde selvinnsikt til å se at det nok ville blitt en mer unnvikende form i «virkeligheten». Dette kan være i en glidende overgang til Langers tredje leserposisjon, som indikerer at man kan stige ut og tenke over det man vet.

I planleggingen av intervensjonen så ville jeg særlig sette søkelys på en sekvens (Baugstø, 2018, side 129), hvor jentenes musikkpreferanser diskuteres og de enes om Lady Gagas låt «Born this way». Her oppfattet jeg at det var mye å ta tak i vedrørende intertekstualitet, da dette både er en kjent sang i LHBTQ+-miljøet og det er en tekst som påpeker retten til å være den man er. Jeg hadde lydsporet klart, loggbøkene på pultene, skrev refrenget på tavla og fikk elevene i fellesskap til å oversette muntlig fra engelsk. Så skrev jeg følgende oppgave på tavla: Lytt til sangen og særlig refrenget og skriv dine refleksjoner rundt dette sitatet:

«I'm beautiful in my way
'cause God makes no mistakes
I'm on the right track, baby
I was born this way» (Lady Gaga, 2011)

I elevenes loggbøker stod det kun utsagn som «kul sang», «jeg tror jeg har hørt den før». Elevenes reaksjoner viste at de hverken kom inn i sangen eller inn i referansen. Her kan jeg ha forventet for mye av dem, både med teksttolkning på engelsk og sammenhengen denne skal peke på i teksten. I andre sammenhenger har tomme rom blitt forklart i påfølgende deler, men dette ble kanskje for implisitt. En annen mulig hindring kan ha vært at jeg ble for ivrig og nærmest stod klar til å legge ord i munnen på dem. Denne erfaringen var en god vekker for meg, og jeg har stadig kommet tilbake til denne erkjennelsen av at en god lærer vet når hun skal tre til side for elevens møte med teksten.

Når det gjelder de tomme rommene i teksten som jeg har presentert, så opplevde jeg at elevene i ulik grad var i stand til å fylle ut disse. For eksempel er det scenen hvor Malin er så fokusert på Emil at hun glemmer å følge med på hvordan hun sykler, så hun mister balansen og faller av sykkelen. Noen av jentene kunne sies å gjenkjenne litterære konvensjoner i hvordan forelskelse beskrives, i og med at utsagnene deres var i form av at det er typisk å glemme seg bort, at personene gjør flauere ting og ikke vet hva de skal si – og da skal vi skjønnere at det har med forelskelse å gjøre. Andre, både gutter og jenter forholdt seg til det konkrete: det er flaut å ramle av sykkel når du går i sjette. Det viser at utfyllingen av det tomme rommet i teksten, det å skulle «lese mellom linjene», ikke alltid finner sted hos den enkelte. Derimot var det et forløsende brøl av latter i den avgjørende scenen hvor Amina sier at hun aldri har hørt noen spille gitar med tissen. Det kan både ha vært fordi elevene opplevde det grenseoverskridende i at forfatteren er så direkte, eller at de faktisk hadde en reell forståelse av problematikken.

I bokas sluttscene tenker Malin at Sarah kan fortsette å være sjef i klassen, men at Malin kan være sin egen sjef. Bandet «The 4 Lions» skapes. Elevene fikk følgende oppgaver: Hva har skjedd med Malin og Leona gjennom boka? Har forfatteren klart å få deg til å leve deg inn i boka? Klarte du å «lage egne bilder i hodet» mens læreren leste? Hva synes du om boka? Disse oppgavene er lagd for å hjelpe elevene med Langers 2. 3. og 4. forestillingsverden: Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden, Å stige ut og tenke over det en vet og Å stige ut av og objektivere leseopplevelingen.

Elevene svarte i nokså korthugde setninger, det var ingen som skrev et lengre, sammenhengende svar. Noen elever svarte nokså likt, meningsinnholdet dreide seg om at jentene hadde klart seg, fått til å være modige og at det var lett å forstå boka. Andre svarte med: «OK», «greit», «Ja» og tilsvarende. Dette gjentok seg i den litterære samtalen, boka var avsluttet og mine oppgaver innbød kanskje til å «lukke» fortellingen mer enn til å diskutere bokas univers. Det kan være så enkelt som at jeg skulle tatt ett spørsmål om gangen. Det kan også være slik at det er mer givende å diskutere en bok så lenge den er underveis, med en gang den er ferdig så har forfatteren satt sitt siste punktum. Det kan ha vært at jeg ba om for mye på en gang, at jeg ønsket mer abstraksjon enn de var klar for. Det er også mulig at jeg ikke fikk del i det som foregikk av mangslungne tanker omkring boka, fordi dette ikke utkrystalliserte seg i ferdige formuleringer i eleven, og langt mindre kunne komme til skriftlig uttrykk. Det kan altså ha funnet sted en form for taus kunnskap som ikke er tilgjengelig for meg. I tillegg ser jeg i ettertid at formuleringen «klarte du å lage egne bilder» skulle vært i

nøytral form som dette: Lagde du egne bilder i hodet ditt? For dette kan ellers betraktes som et ledende spørsmål, der det ønskede resultatet er at eleven klarer å lage bilder. Videre opplevde jeg at det ikke fungerte å være for kategorisk med tanke på å kreere oppgaver som skulle samsvare med en leserposisjon, for elevene var så ulikt plassert i forhold til teksten, at jeg måtte lage mer inviterende spørsmål, mer åpne og med mindre mulighet til å gjette på hva jeg kunne antas å ville ha ønsket av svar.

Funn fra intervjuene

Intervjuene ga en annen mulighet for kunnskapsinnhenting og der fikk jeg disse svarene på spørsmålet om hvordan de ønsket at læreren skulle lese høyt («Noen ganger leser voksne for dere, hvordan skal det gjøres for at du skal lytte?»):

Elev 1: «Innlevelse! Det er egentlig det eneste jeg bryr meg om». Og Elev 4: «Si – hvis det står noe sånt som, at det skjer noe sånn som «bom!» så skal læreren si det BOMM! litt sånn kulere og morsommere.» (Elev 4 sier ordet «bom» med høyere stemme og med en vedvarende m-lyd på slutten, derfor valget av store versaler og en ekstra m i min transkripsjon.)

Med elev 3 var det første svaret «vet ikke» Jeg valgte å følge opp med alternativer og forslag til fortolkning, og replikkvekslingen ble dermed:

Lærer: «type tekst eller måte å lese på eller?»

Elev 3: «Type måte – hvis man venter litt, og så leser videre.»

Lærer: «Ta en pause?»

Elev 3: «Ja.»

Her ser vi at de to første elevene kommuniserer innlevelse, den ene med begrepet, den andre eksemplifiserer det. Elev 3 har også oppfattet at en pause – et opphold i tempoet – kan være virkningsfullt. Derimot opplever elev 2 at hen ikke påvirkes av opplesningen, men derimot av egen preferanse for tekst, slik dette utdraget viser:

Elev 2: «At det er en bra bok – som jeg synes – og – ja.» (Fra transkriberingsprosessen; Understrekingen viser betoning av enkeltord og tankestrekene står for opphold/pause i talen.)

Lærer: «Noe læreren bør gjøre?»

Elev 2: «Nei, egentlig ikke.»

Et annet spørsmål var Når jeg sier *leve seg inn i teksten og se handlingen i boka for seg som en film*, hva tenker du da?

Elev 1: «Jo, det er mulig, jeg ser liksom en film inni hodet mitt, jeg blir ikke en av personene, jeg ser det som en film.»

Lærer: «Brukte du Krypto-tegningen i filmen din?» (her refererte jeg til elevens selvvalgte bok, da den felles boka ikke har illustrasjoner).

Elev 1: «Nei, jeg lager liksom mine egne bilder i filmen min. Du, den Snitch (boka Snitch av Arne Svingen, min tilføyelse), den svarte ikke til forventningene altså!»

Elev 2: «Jeg klarer det – hvis det er bildebok så ser man jo bildene der.»

Lærer: «Hva gjør du -lager du egne bilder eller bruker du bildene som er i boka?»

Elev 2: «Jeg bruker bildene – og så blir det liksom film» (lager en håndbevegelse, en slags lang bølgeform)

Elev 3: «Eh – litt, på en måte»

Lærer: «Er det noe som kan hjelpe deg til å se det for deg?»

Elev 3: «Litt spennende – (nikker) spennende.»

Elev 4: «Jeg gjør det innimellom – hvis boka er spennende. Hvis den ikke er det så er ikke hodet mitt med på det, liksom.»

Lærer: «Så du må være engasjert på en måte?»

Elev 4: «Ja!»

Som vi ser av disse utsagnene, så forventer elevene en form for aktivering. Dersom boka ikke griper eleven på noen måte, så blir det vanskelig å tre inn i noen forestillingsverden. Elev 1 lager sine egne bilder uavhengig av tilgjengelige illustrasjoner, mens elev 2 viser til at bildebøker gir deg bildene. Videre tolker jeg elev 2 sin håndbevegelse som sekvensiell, som en illustrasjon av at et bilde følger på et bilde som i en stop motion film. Disse svarene gjorde meg oppmerksom på at det kan tenkes at noen barn ønsker/trenger visuell støtte og at det kan bli utfordrende når boka er ren verbaltekst, slik bøkene i intervensjonen er. Disse utdragene viser også at det er en balansegang mellom å ville hjelpe eleven med oppklarende spørsmål og det å legge ordene i munnen på respondenten. Videre ser jeg at elev 1 spontant kommenterer en annen bok hen har prøvd seg på, som selvvalgt bok, og som hen nå vil kommentere. Mulige forklaringer til det kan være at intervjuet bar preg av en dialog og at eleven var trygg på at det var greit å si fra, eller det kan ha vært en test av hvorvidt det er mulig å avvise en bok. Det er også mulig at det var en digresjon, noe hen plutselig kom på. Uansett ga det meg en mulighet til å støtte eleven i at noen bøker ikke svarer til forventningene.

Jeg legger merke til at to av elevene bruker ordet «klarer», som om jeg har spurt om de får det til. Men jeg fulgte intervjumalen min: «Når jeg sier leve seg inn i teksten og se handlingen i boka for seg som en film, hva tenker du da?». Elevenes bruk av ordet «klarer» er interessant, men jeg stilte ikke oppfølgende spørsmål ved det i intervjusituasjonen, da dette først ble oppdaget ved nærmere gransking av mine funn. En slik ordbruk kan signalisere at elever vet at de er forventet å få til/klare mange utfordringer i skolehverdagen, både små og store, og at de dermed har «lest» utsagnene dithen at det handler om en forventet atferd. Men en annen teori er at eleven selv velger ordet «klarer» for å vise at hen opplever at det er noe hen mestrer, får til å gjøre som en selvstendig, bevisst prosess. Dette intervjuet fant sted før jeg ba elevene svare i sine loggbøker på spørsmålet «Klarte du å *lage egne bilder i hodet* mens læreren leste?» som jeg har referert til tidligere og som jeg ved nærmere ettertanke fant å være ledende.

Revisjonsarbeid på bakgrunn av mine funn i del en

Elevene mine ble i flere omganger oppfordret til å evaluere sammen med meg, både i løse samtaler og i mer strukturerte former, og sammen med mine opplevelser og funnene fra den førte delen av intervensjonen, stod det klart for meg at høytlesningen ble verdsatt og at det var et godt utgangspunkt for å fortsette arbeidet. Det var nå etablert en form for gjenkjennelig mønster for elevene med høytlesning, lesestopp, loggskrivning, litterær samtale og så ny høytlesning. Både elevenes svar og mine observasjoner var samstemt i at loggskrivning var et nyttig redskap, en førmuntlig aktivitet. Her fikk jeg svar som kunne kategoriseres som «tenker mens jeg skriver», «er forberedt, vet hva jeg skal si» og «ikke sikkert jeg skriver så mye». Ingen av elevene hadde negative opplevelser som de delte, og det siste svaret forteller meg at det er ulikt hvor mye den enkelte kan/ønsker å skrive, men at det uansett oppleves greit å få tiden. Det skapte nok også både forutsigbarhet og ro, det var få tendenser til å «slenge ut et svar» så slik sett kan det se ut til at budskapet om at det er viktigere å dele, lytte og lære av hverandres tanker kan ha fått et slags fotfeste.

Gjennomgangen av responsene i første del viste hvor viktig det var å ta ett spørsmål om gangen og overvåke ordlyden for å minske faren for å påvirke elevene. For å oppsummere mine funn; Noen av lesestoppene hadde vært vellykkede, i den forstand at elevene viste at de lyttet og var med på tekstens føringer, ventet i spenning, lo av humoristiske innslag eller ble opprørte på vegne av hovedpersonene og på den måten viste en form for identifikasjon eller medlevelse med de litterære skikkelsene. Andre lesestopp hadde vært mindre engasjerende og et par lesestopp hadde vist seg å være i overkant vanskelige, da særlig steder med mye intertekstualitet og flere aspekter som skulle tolkes samtidig. Dette viste viktigheten av god planlegging av lesestoppene, men også at læreren under gjennomføringen må være lydhør for elevene signaler. Det fører også med seg at læreren må vite når det er nødvendig at læreren er aktiv og modellerer ønsket atferd, og når lærere skal trekke seg tilbake og gi mer rom for elevenes innspill.

Jeg ønsket også å gi elevene mulighet til å være mer aktive i slutfasen, og kom dermed opp med ideen om en skriveoppgave som kunne gi elevene uttrykksmulighet, rom for kreativitet og egen bearbeidelse av litterær forestillingsverden. Oppgavens tittel «bli med inn i teksten» signaliserer også at jeg ønsker at de skal inviteres inn og bli der, kunne holde ut tekstens motstand slik Blau viser til. Like fullt mente jeg også at jeg kunne identifisere at noen ble «stående på terskelen» mens andre gikk ufortrødent videre, så jeg noterte meg at noen kunne trenge mer individuell støtte i neste del. Det kunne være så enkle elementer som at de trengte

(flere) begrepsavklaringer og at jeg måtte være tilgjengelig for deres innspill, undring og signaler om eventuelle hindringer som jeg ikke hadde forutsett.

Et moment jeg ikke hadde forutsett i oppstarten av intervensjonen, var mitt behov for faglig påfyll underveis. Jeg vil av den grunn gi en samlet fremstilling av revisjonen og det teoretiske grunnlaget som ble lagt til i denne fasen. Dette henger sammen med den kronologiske fremstillingen jeg har valgt for denne oppgaven. I revisjonsarbeidet mellom den første og den andre høytlesningsboken ble jeg nysgjerrig på hvor mye jeg kunne forvente av elevenes fleksibilitet i møte med litteratur. Det handler om hva som er antatt krevende litteratur og hvordan man så didaktisk arbeider med slike tekster. En artikkel som særlig viser arbeidet med å la elever møte en antatt utfordrende tekst er «*Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås*» - når 6.A. læser Franz Kafka av Morten Blok Johansen (2015). Den viser at ved hjelp av lærerens åpne holdning til å la elever lese en tekst som på ingen måte kan sies å være skrevet for deres alder, så kan likevel 12-åringer få mye ut av å samtale om de ulike passasjer i teksten, finne ut hva som er det uforståelige, analysere hvilke hindringer dette utgjør og hva man kan resonnerer seg frem til. Denne innsikten benyttet jeg meg av og valgte en antatt mer «krevende» bok enn den elevene ville valgt på egenhånd, vel vitende om at det også ville kreve mer av meg som lærer i planleggingen av lesestoppene. Med «krevende» mener jeg her en bok som krever at leseren tåler mer av det Blau skisserer som motsetninger, tvil, sammenbrudd og ny forståelse. Det kan ta form av litterære grep fra forfatteren som synsvinkelskifte og avbrudd i kronologisk fortellingstradisjon. Det kan også være å tåle mer tekst, noe som ikke bare gir flere ord, men også flere parallelle fortellinger og flere bipersoner. Det igjen gir rom for at de litterære hovedpersonene gjennomlever endring og vekst, viser svakhet og styrke. *Mirakel* (Palacio, 2013) er i denne forstand en mer krevende bok, den er nesten dobbelt så lang, den inneholder fem fortellerstemmer og har et større persongalleri. Det er rom for at flere av de litterære figurene gjennomgår personlig vekst, viser svakhet og styrke. Mer om dette i intervensjonens andre del.

Elise Seip Tønnessen påpeker et fenomen som jeg kjenner igjen, både fra egen skolehverdag og som deltaker i nettforum for skolebibliotekarer, nemlig at barnelitteraturen preges av den visuelle barneromanen (2018). Den plasserer seg i samme rom som bildeboka, den gjennomillustrerte barneboka og tegneserien og karakteriseres ved at skrift, bilde og bokdesign er så tett innpasset at det utgjør en helhet. «Dagens lesere har utstrakt erfaring med en medieestetikk som mer eller mindre blir tatt for gitt.» (Tønnessen, 2018, side 193). Det kan sies å være en visuell kompetanse, slik utsagnene jeg refererte. Med tanke på at jeg valgte

bøker som utelukkende består av verbaltekst, så kan det være med på å gjøre bøkene mindre umiddelbart tilgjengelige, hvis jeg går ut fra at disse undersøkelsene om barns medievaner også gjelder mine elever. Slik sett, er dette også et moment i betegnelsen «krevende litteratur».

Det å skulle si noe om hvorvidt elevene leser mer eller mindre avanserte bøker vil medføre en enighet om hva slags bøker som fremstår som mer eller mindre avansert, er f.eks.

visuelle/grafiske romaner «enklere» fordi de tilbyr bildestøtte og dermed en slags fortolkning for leseren, eller det tvert imot krevende å skulle forholde seg til ulike modaliteter i samme verk? Det man kan si noe om er hvordan elever svarer i større undersøkelser om lesevaner. PISA-undersøkelsens store datamateriale kan si noe om tendenser. Astrid Roe påpeker at andelen elever som ikke leser for fornøyns skyld stiger i Norge og i øvrige OECD-land og at stigningen ser ut til å sammenfalle med økt digitalisering (Roe, 2020). I PISAs spørsmål i 2018 var det presisert at lesing kunne skje på ulike flater og romme ulike typer lesestoff, nettopp som en motvekt mot antakelsen om at respondenter tenker på *boka* som det eneste mulige lesestoffet.

Jonas Bakken trekker opp en interessant diskusjon, hvorvidt elever skal «presses» til å arbeide seg gjennom en «kjedelig» tekst for derigjennom å øke sin litterære kompetanse eller hvorvidt eleven har mer utbytte av å møte en tekst tilpasset det utviklingsmessige trinnet eleven er på litterært sett (Bakken, 2020). Siden LK20 presiserer at tekstene skal innby til identifikasjon og representere elevenes samtid, kan det se ut til at det siste synet har vunnet innpass, slik Bakken påpeker. Jeg tenker at om jeg «presser» mine elever til selv å lese en for krevende tekst, så kan det være kontraproduktivt, det kan avføde mye motstand og lite energi til selve prosjektet. Om jeg derimot velger en høytlesingsbok som tangerer elevenes utviklingsmessige trinn, så kan det være en mulighet for å utvikle elevens litterære kompetanse. Det er mulig at relasjonen til læreren spiller en rolle, at elevene kan tenkes å gi en tekst en (større) sjanse fordi den fremføres av deres lærer. Det vil være et moment som også tas opp i drøftingen til slutt.

Så, for å oppsummere revisjonen: Siden jeg ikke fikk så mye ut av spørreundersøkelsen i del 1, valgte jeg å se bort fra den og heller ikke lage noen ny spørreundersøkelse for del 2. Jeg valgte også bort å jobbe spesifikt med intertekstualitet knyttet til musikkreferanser. Jeg beholdt både lesestopp, loggskrivning og intervju, men med intensjon om å stille mer åpne spørsmål og at spørsmålene skulle presenteres ett om gangen. Jeg beholdt litterære samtaler,

men utvidet med en ny samtaleform kalt filosofisk kvadrant. Jeg lagde en helt ny oppgave, en nokså fri skriveoppgave kalt «jeg er – fortellinger». I tillegg fikk elevene se filmen til slutt.

Intervensjonens andre del

Jeg fortsatte å bruke Judith Langers teori om leserposisjoner som grunnlag for å utarbeide planlagte lesestopp. Lesestoppene ble planlagt ut fra tekstelementer hvor jeg fant grunnlag for å anta at elevene kunne danne hypoteser på bakgrunn av tomme rom i teksten, finne spenningstopper, vendepunkter eller sammenbrudd (hypotesene brister, kontradiksjon oppstår) i teksten. Dette laget jeg så et skjema for, (vedlegg nr. 5), som sist. Når det var lesestopp, brukte jeg loggbok som en forberedelse til litterære samtaler, slik som i del en. Endringen her var at jeg var mer nøye med å kun stille et spørsmål om gangen.

Jeg foretok seks intervjuer med seks nye elever, tok opptak som jeg umiddelbart transkriberte i anonymisert form og deretter slettet. Intervjuguiden var redigert og forkortet litt i forhold til den opprinnelige (vedlegg nr. 6). Umiddelbart etter intervjuopptak transkriberte jeg intervjuet og anonymiserte respondenten, på samme måte som i del 1.

En helt ny oppgave ble introdusert i denne delen, den kalte jeg for «jeg er»-fortellinger. Det er en løst definert skriveoppgave der eleven blir bedt om å forestille seg at hen er en av de litterære skikkelsene i boka. Deretter skal hen forme en tekst med det som hen synes er viktig å få frem. Det er ingen formelle krav i form av lengde eller stil.

Som sagt, jeg beholdt de opprinnelige litterære samtalene knyttet til de planlagte lesestoppene, men jeg utvidet med en ny type samtale. For å utforske den litterære samtalen og se om det var mulig å innta et metaperspektiv på teksten, lot jeg elevene prøve filosofisk kvadrant/filosofisk samtale etter mønster av barnebokbad, et konsept utviklet av Vilde Kamfjord og Pål Indregard (barnebokbad.no, 2023) og inspirert av den australske filosofen Philip Cam. I korte trekk handler det om å behandle spørsmål knyttet til en firefelts matrise der to av kvadrantene er intertekstuelle, og de to andre er mer tekstuavhengige. Jeg kommer tilbake til noen observasjoner derfra.

Der filosofisk kvadrant kan sies å være en utvidelse av konseptet litterær samtale, så var det å se filmversjonen/fortolkningen av boka et helt nytt element. Da boka var ferdig lest, fikk elevene se filmen Mirakel/Wonder for å oppleve adaptasjonen og deretter diskutere om dette var et bidrag til litterær forståelse.

Boka vi leste i del to

Mirakel av R.J. Palacio (2013) er en relativt kompleks bok på over 400 sider, oversatt fra amerikansk og senere filmatisert. Den fortelles av i alt fem fortellerstemmer, og slik får forfatteren vist frem noen nyanser i hvordan de ulike scenene og vendepunktene kan oppleves fra de ulike litterære figurenes ståsted. Det er alltid slik at disse fortellerstemmene opptrer i hver sine tekstbolker, tydelig adskilt med vignetter og nytt kapittel. I omtalen av disse skiftene benytter jeg begrepet synsvinkel, for å understreke hvem av aktørene vi ser handlingen fra, selv om det alltid er underforstått at en «jeg-forteller» er personal. Selv om det er valgt personal forteller er teksten *etterstilt narrasjon*, den er altså skrevet i preteritum, og det gir mulighet for etterpåklokskap. Noen av scenene vil jeg komme nærmere inn på for å vise hva jeg finner av tekstelementer som kan invitere elvene til å leve seg inn i teksten, hva som kan gi motstand og motivasjon til å ville lese mer og dermed også være grunnlag for oppfølging av elevresponser.

August er en ti år gammel gutt med en sjelden medisinsk tilstand som gir ham mange fysiske utfordringer, Treacher Collins syndrom fører til misdannelser i ansiktet og underutviklet beinstruktur, manglende ytre ører og hengende øyne samt ganespalte. I tillegg har han problemer med fordøyelsen og har hittil hatt 27 operasjoner. Disse, og rekonvalesentperiodene, har ført til valg av hjemmeskole. Moren har lagt sin egen karriere på hylla og stått for hjemmeundervisningen, far er utearbeidende og familien bor i et velstående strøk i New York. Familien beskrives som kjærlig og støttende, storesøster Olivia (Via) beskriver situasjonens slik: «August er Sola. Jeg og mamma og pappa er planetene som går i bane rundt Sola. (...) Jeg er vant til den måten universet fungerer på.» (side 116). Han beskriver selv sin annerledeshet slik: «Den eneste grunnen til at jeg ikke er vanlig, er at ingen andre ser på meg som det.» (side 8)

Han begynner på Middle School og viser seg å være en morsom og gløgg gutt, han får venner og han opplever byrden ved å hele tiden stikke seg ut som annerledes. Etter hvert opplever han ondsinnet mobbing, hans beste venn svikter i et avgjørende øyeblikk og han strever med motgangen. Han lærer å håndtere sin situasjon, vennen hans, Jack, angrer og gjør opp for seg, det fører til at guttenes vennskap styrkes og August lærer seg å bry seg litt mindre om hva andre tenker om han. Han - og leserne - ser at det skjer avgjørende hendelser for de andre i familien hans, at ikke alt dreier seg om August/«Sola», det skjer altså en utvikling av de ulike litterære figurene i løpet av boka.

«Halloween-scenen» er et vendepunkt i teksten, der August i siste liten bytter ut det kostymet han har fortalt guttene om og kommer til skolen i et annet kostyme, nemlig et blødende «Skrik»-kostyme. For første gang går han gjennom skolekorridorene med hodet hevet, ansiktet skjult av masken og møter de andre som en likesinnet, dette er hans yndlingsdag i året og han kommer ubemerket inn i klasserommet. Der er en del av klassens gutter og bokas antagonist, den velstående Julian, har kledd seg ut som Darth Sidious – med vansiret ansikt – og de sammenlikner denne maska med August og sier mange nedsettende ting og Jacks replikk lyder «hvis jeg hadde sett ut som han, seriøst, så tror jeg at jeg hadde tatt livet av meg.» (side 109).

Et annet vendepunkt kan sies å være ferieleiren, der August utsettes for mobbing av eldre elever som de møter på denne leirkvelden med utekino. Da opplever han at han får uventet hjelp av flere gutter, gutter som hittil har vært nøytrale/distanserte eller til og med på Julians side. Guttene tar risikoen ved å stå opp for August og han kommer hjem med ødelagt høreapparat, flenge i tøyet og et strålende smil.

Jeg valgte denne boken av mange grunner. Boka måtte ha en eller flere litterære figurer som gjennomgår en utvikling. Forrige bok hadde jenter i hovedrollen, nå ønsket jeg en gutt, ut fra muligheten av at elever lettere identifiserer seg med en som har samme kjønn. Videre ville jeg ha en bok som rommet flere mulige temaer elevene kunne ha lyst til å forfølge, og det måtte være mulig å både lese om noe fremmed i miljø/personskildringer og det måtte være nok gjenkjennbart i teksten, slik at det kunne tenkes å ligge til rette for å leve seg inn i teksten. I et utseendefiksert samfunn hvor mine elever eksponeres for sosiale mediers trykk og ganske eksplisitt blir utsatt for «likes» og kommentarer på utseende, så tenkte jeg at jeg ville gjøre det litt utfordrende for dem ved å introdusere det «uperfekte».

Tomme rom i teksten

Et tomt rom i teksten handler om Augusts avvikende utseende og hvordan foreldrene er uenige om hvordan omverdenen kan respondere på dette:

«Så å sende ham av sted på Middle School som et lam til slaktebenken ...» svarte pappa sint, men han avsluttet ikke engang setningen, for han så meg i speilet i det jeg kikket opp. (Palacio, 2013, side 19).

Dette kan være en krevende metafor og dermed et tomt rom i teksten som kan vise seg å være utfordrende for en del elever. Først på side 64 kommer forklaringen, idet August googler uttrykket. En tilsynelatende uskyldig samtale om hvilke figurer i Star Wars man kjenner og

liker, blir brukt av Julian til å spørre hvorvidt August liker Darth Sidious, og i Augusts kommentar etterpå, forteller han at Julian mente å sammenligne et maltraktert ansikt med hans. «Jeg stirret på Julian og han stirret på meg. Joda, han visste hva han sa.» (Palacio, 2013, side 65). Palacio gir leseren veiledning, men det kan altså gå litt tid før leseren får denne hjelpen, og en erfaren leser kan ha oppfattet de underliggende tonene før de forklares. Dette i kontrast til forrige bok «Vi skulle vært løver», der Baugstø nesten umiddelbart gir leseren en hjelpende hånd.

Mors engstelse er tydelig kommunisert og etter første skoledag spør hun ut August og han vrir seg litt unna alle hennes spørsmål. Hun forundres over at han forteller at han har spist lunsj med en ny venn, et barn som ikke går i klassen og som ikke har blitt håndplukket av rektor til å hjelpe han med overgangen til skoletilværelsen. August runder av med: «Vi er litt som Skjønnheten og Udyret.» (Palacio, 2013, side 81). Det er mulig å se den konkrete uttalelsen i hvordan han kontrasterer seg selv mot Summer, men en leser som tar denne eventyr/filmreferansen vet at Skjønnheten liker Udyret uavhengig av utseendet.

I den omtalte Halloween-scenen er det et illevarslende øyeblikk hvor den oppmerksomme leser vil kunne få med seg forutanelen om hvem som baksnakker August:

«Jeg kjente igjen måten han gjorde det på. Jeg kjente igjen stemmen. Men jeg ble stående der jeg var og hørte på at Jack Will avsluttet det han var i ferd med å si.» (Palacio, 2013, side 110)

Det første skiftet i synsvinkel skjer idet storesøster Olivia tillegges fortellerperspektivet. Hennes fortelling innledes med et nokså tungt tilgjengelig kapittel om de genetiske forutsetningene for at August endte opp med et slikt utseende. Videre beskrives sannsynligheten for at sammentreffet med bærere av det samme genet skal få barn og at det barnet får misdannelser. Olivia er selv bære av dette genet og forteller:

«Hvis jeg får barn, er sjansen én til to for at jeg vil overføre det defekte genet til dem.» (Palacio, 2013, side 148) og nederst på neste side avsluttes kapitlet slik:

«Det finnes utallige mennesker bak ord som *gonadal dysgenesi med mosaikk, kromosominversjon* eller *forsinket mutasjon*. Utallige barn som aldri vil bli født, som mitt.» (Palacio, 2013, side 149)

Som voksen leser er det kanskje lett å se hvilke store implikasjoner det vil ha på Olivias livsvalg at hun allerede som tenåring er i besittelse av denne typen kunnskap. En kunnskap som først i ettertid ble gjort kjent for hennes egne foreldrene, for de hadde ikke denne

informasjonen tilgjengelig og det er først etter fødselen til August at det blir undersøkt mulige genetiske disposisjoner. Disse eksemplene på vendepunkter og tomme rom representerer noen av de planlagte lesestoppene, og gitt den erfaringen jeg hadde med del en, ble det ekstra viktig for meg å gjøre en del nye grep og sikre det teoretiske grunnlaget for planleggingen.

Arbeidet med planlagte lesestopp

Jeg fant det vanskelig, basert på arbeidet med den første boka, å avgjøre hvilke(n)

leserposisjon jeg kunne kategorisere de ulike lesestoppene i. For jeg kunne ha en formening om leserposisjoner, men elevene kunne stå fast «på utsiden» selv om jeg la til grunn at teksten inviterte inn i og til å bevege seg rundt i forestillingsverdenen. Dette sammenfaller med det Håland og Hole (2016) fant, men Langers teorier var nyttige for å utarbeide spørsmål som på ulikt vis inviterer inn til de ulike forestillingsverdenene. I tillegg brukte jeg de tre spørsmålskategoriene fra Skarðhamar (2020), for ytterligere å sikre meg variasjon i mine formuleringer (Vedlegg 5, planlagte lesestopp for *Mirakel*).

Blau (2003) trekker veksler på de samme tankene som bl.a. Rosenblatt og Mangen vektlegger, at en litterær tekst rommer muligheten for en trygg utforskning av ulike emosjoner, veivalg og identiteter, og at dette utkrystalliseres i møtet mellom tekst og leser (Blau, 2003). Videre mener han at ulike lesere kan oppleve denne «tekstens mening» ulikt. Her vil leserens litterære kompetanse spille inn. Denne kompetansen dreier seg ikke om den rene avkodingen av tekster, men om å være en fleksibel og selvbevisst leser som kan overvåke sin egen leseopplevelse og som «tåler» å møte tekster som utfordrer, gir motstand, inneholder paradokser og tvetydigheter. En leser som kan lese en tekst flere ganger for å trenge dypere inn i den og som utnytter følelsen av å misforstå og være forvirret til å gå i dialog med teksten og andre lesere av teksten.

Jeg merket meg også at Blau ikke gjennomgår antatt ukjente ord før studentene leser, han mener at man må erfare den frustrasjonen – og den påfølgende løsningen, dette i kontrast til rådende pedagogiske trender i Norge i dag, hvor det gjerne foreslås en ordliste og en kontekstuell introduksjon i læreboka, helt opp til videregående skoles lærebok (se f.eks. *Norsk for yrkesfag*, 2020). I og med at jeg er godt opplært i tradisjonen med å skulle forklare begreper på forhånd, så valgte jeg her en mellomting. Jeg brukte litt tid på fenomener som Star Wars i førlesningen, sammen med elevenes forestillinger om det amerikanske skolesystemet (ofte kjent i forbindelse med filmer/serier for deres aldersgruppe) og deres egen

opplevelse med hjemmeskole i koronatiden for å skape tilstrekkelig identifikasjon. Men jeg ventet til et stykke ut i boka før jeg viste bilder av personer med Treacher Collins syndrom. Det er ganske store avvik i ansiktstrekkene og jeg ville at de skulle ta alvoret inn over seg gradvis ved hjelp av de litteræres skildringene og ikke risikere å få aversjon mot hovedpersonen før de hadde fått mulighet til å «bli kjent med» han gjennom teksten.

Elevene fikk høre «Space Oddity» av David Bowie, siden August kalles «Major Tom» der han går med astronauthjelmen, men jeg unnlot å gå inn på en kompleks analyse av sangen, da den kretser rundt den ensomme astronauten som frakobles virkeligheten. Side den for meg «åpenlyse» musikalske koblingen i del 1 av intervensjonen (Lady Gagas frigjørende sang) ikke fungerte som åpning for å forstå intertekstualitet, valgte jeg å ikke bruke tid på denne musikk-koblingen, som jeg tolket som mindre tilgjengelig. Elevene oppfattet vagt en forbindelse til romfart og slo seg til ro med den. Gitt innspillingstidspunkt i 1969 og ingen gjenkjenning av artisten, så kan dette være nok et eksempel på voksen-referanse i teksten.

Funn i intervensjonens del to

Lesestoppene bestod av loggboknotater og samtaler, og om ikke annet er spesifisert, så er det elevenes loggboknotater som danner utgangspunktet for mange av mine funn. Ingen av elevene nevner «skjønnheten og udyret»-referansen, men de fleste påpeker at Summer er hyggelig, en venn, og at det gjør at skoledagen hans ender opp med å få poengscoren 5/10. Elevene uttrykker at det kan bli utfordringer som mobbing, men at det kommer til å gå bra, en elev skriver med latteremojier: «Jeg tror han hadde det gøy i kantina med Summer og kanskje litt forelska i Summer HEHE». Én elev misforstod den delen av teksten som handler om at kjeven hans er så degenerert at han må ha spesiallagd mat, og har enten glemt eller ikke fått med seg at August vekker negative reaksjoner, ja, rent ut avsky og skriver følgende om første skoledag: «. August er god i å lage mat. Han har det 10/10 og han fikk en venn som het Summer.»

Ved gjennomgangen av Star Wars-figurene kom det frem i samtale at noen hadde sett en eller flere filmer, noen av elevene kjente skikkelsene fra spill, lekefigurer og kostymer, og noen hadde stor kjennskap til både film og spinn-off-produkter. Slik sett var det mulig å si at det var grunnlag for å forstå hva som lå i disse Star Wars-referansene. Elevsvarene bekreftet dette, da mange ga svar som kunne kategoriseres som at det handler om å mobbe, være slem

og si noe som ikke er hyggelig når Julian spør om han kjenner Darth Sidious-skikkelsen. Men det er også et elevutsagn som tyder på at det ikke er forstått: «Jeg tror Julian spurte fordi han liker den figuren.» På dette tidspunktet hadde jeg ikke vist noen bilder av ansikter med kraftig anomali, så da den ene eleven skriver: «Jeg tror han (Julian) spurte fordi han kanskje han hadde litt brent ansikt.», ser jeg det som en mulig hypoteseutprøving av hva som egentlig «feiler» August. Dette understøttes av en annen elev som skriver: «Jeg tror August ikke har det så bra. Jeg ser for meg hvordan han ser ut og mennesker er mennesker. Hva er denne sykdommen og hvordan skjer det?» (*mennesker* er begge gangene skrevet med masse farger – som konfetti). Elevene hjalp hverandre videre i den litterære samtalen og der ble noen korrigeret, men hvorvidt det ble tatt imot vet jeg ikke, men begge elevene tilkjennegir forståelse for teksten i senere loggteksster, så det kan også være utslag av at de ikke var «hektet på» teksten og bruker tid på å finne frem i tekstens univers, at mening stadig dannes og omdannes i en dynamisk prosess slik Rosenblatt bruker begrepet transaksjon (2002). Den litterære samtalen kan dermed fungerer som en mulighet for korrigering og utvidelse av perspektiv, og det var også der det kom frem at noen hadde googlet bok og film, funnet bilder på nettet og en elev hadde valgt denne filmen som film for familien. Det siste kan stå som et tegn på at teksten engasjerer, når elever bruker fritiden til å få tak på tekstens univers.

Synsvinkelbyttet med fortellerstemmen lagt til Olivia ble et steg ut av den litterære forestillingsverdenen og preget av fakta-innhenting, både i form av tekst og bilder av syndromet. I tillegg var det fortellertekniske begrep som synsvinkel og fortellerstemme som kom på bordet. At synsvinkelen skifter til Olivia oppleve jeg som nokså uproblematisk for elevene, det ble tatt imot som en faktaopplysning, ingen spurte om noen ytterligere veiledning etter at jeg forklarte at vi nå skulle høre fra Olivia, hvordan hun opplevde livet sitt i den samme familien. Derimot så jeg at noen kunne streve med tidsaspektet, for flere av synsvinkelskiftene kunne også by på en ny måte å betrakte en hendelse på, en hendelse som allerede var fortalt og tilbakelagt i tid av en av de andre personale fortellerne. Så det som ble krevende for mine elever var holde orden på hvorvidt vi tok et steg tilbake i tid, samtidig som perspektivet ble dreid.

Som nevnt, det er et tungt teoretisk kapittel med mange medisinske termer og Olivia forteller implisitt at hun ikke ønsker å risikere å få et barn som August, til tross for at hun elsker han. Da jeg leste denne delen høyt, vet jeg at jeg markerte ordene og la inn en pause, men jeg kunne ikke observere noen reaksjon. Ved å spørre dem direkte, fikk jeg kun vite at de skjønnte at det var mulig at hun kunne gi syndromet videre. Ingen av 11-åringene ga uttrykk for at

dette kunne ha noe å si for Olivia. De hadde rett før vært engasjert i oppdagelsen av at hun var tilsidesatt i familien, så de hadde vist et engasjement i henne, men dette elementet tror jeg ikke de tok innover seg. Jeg tenker at dette viste den litterære kvaliteten til boka, dette var ment for en erfaren/voksen leser og er et av flere lag i teksten.

Et av lesestoppene handlet om at Jack føler at han må spy etter at Julian over lang tid har trakassert August og tvunget Jack opp i et hjørne, så han ser ingen annen utvei enn å slå til Julian. Klassens reaksjon var spontan, det ble latter, rop og applaus, flere tok svingslag i lufta og i samtalen som fulgte umiddelbart (vi rakk aldri loggbok og strukturert samtale) uttrykte mange elever lettelse og muligens en porsjon forferdelse over det Jack gjorde. Det var som en enighet om at det er galt å slå, men i dette tilfellet var de villige til å heie på handlingen. Her mener jeg å se spor av å leve seg inn i teksten og – på trygg avstand – smake hevners ville slag. Her, som alltid, vil en oppfatning av «klassen» og dens responser være et inntrykk av fellesskapet, av hva majoriteten viser, det vil aldri kunne favne absolutt alle og heller ikke avsløre den enkeltes indre bearbeidelse – eller avvisning.

I en annen lesestopp handlet det om at Julians mor hadde photoshoppet August ut av klassebildet og tilbudt flere av de andre mødrene enn redigert kopi, elevene ble bedt om å skrive hva de tenkte om Julians mor. To av utsagnene er dekkende for mange av elevenes reaksjon: Elev I: «Jeg synes ikke det var NOE snilt av moren til Julian.» og Elev L: «Mora til Julian er slemmeste mora jeg har hørt om.» Elevenes utsagn vitner om at elevene aksepterer premissene i teksten og reagerer over det etiske bruddet moren står for, og det er nok dekning for å si at de klarer å gå inn i og orientere seg i en forestillingsverden. Det kan også tenkes at dette er et uttrykk for at noen elever har blitt emosjonelt aktivert.

I en annen lesestopp merket jeg at noen elever som ellers svarer ganske knapt, nå utbroderte svarene sine med store bokstaver, utropstegn, emojier osv. Noen svarte også med mer utfyllende tekst eller forklarte hvorfor teksten fikk dem til å identifisere følelsene: Elev B: «Det var veldig trist når Daisy døde! Det gjorde at jeg tenkte på ... (utelatt av meg, kjæledyrnavn)», og nesten identisk; Elev L: «Stakkars hund (Daisy), jeg levde meg inn i det, for jeg har hatt (...) som måtte bli avlivet.»

De som ikke selv hadde hatt liknende opplevelser, men som kommenterte med følelesorientert språk, brukte alle ordet trist. I disse elevsvarene mener jeg å se identifisering av følelser og en form for medlevelse og hvordan de koblet dette til egne

tapsopplevelser, altså at man her kan se en emosjonell aktivering slik P.T Andersen (2011) og slik Nussbaum, referert av Andersen, beskriver de narrative emosjonene.

Etter den før nevnte Halloween-scenen hvor August overhører fryktelige karakteristikk av seg selv fremført av både hans venn Jack og tekstens antagonist Julian, følger det sekvenser hvor det er tydelig at Jack ikke vet at August har hørt dette, og Jack fortsetter å initiere til kontakt. Jeg ba elevene skrive ned hva de tenkte om Jack. Den første oppfatningen av Jack som en positiv figur beholdes av én elev og hen kommenterer ikke den dårlige oppførselen, men det er uklart om eleven har noe mer på hjertet som forblir uklart: Elev F: «Jack er kul og kanskje han (... uleselig).» Dette kan også være utslag av å streve med tvilen, å få alle opplysninger om Jack til å stemme. Elev H: «Jeg tenker at Jack er snill mot August, men på Halloween så vet jeg ikke om han var snill, for han sa stygge ting om August!» Her ser vi at denne eleven utvikler sitt svar og viser ambivalensen.

Elev B: «Jack Will er en backstabber og han bør vær litt mer snill mot Auggie." Elev E: «Jeg tror ikke Jack er like snill som de andre, og han baksnakker August.» Elev G: «Jeg trodde Jack Will var snill, men etter han sa de greiene om Auggie så synes jeg han er slem.» For disse elevene kan man se at de skifter syn, den første oppfatningen er endret til den neste, uten nyanser.

Elev A: «Jeg trodde Jack Will var snill, men han var ikke snill. Han hørtes veldig slem ut og etter hvert ble han litt snill og han hørtes kul ut.» Elev I: «Jeg trodde at Jack var bedre enn det han var, så jeg ble litt skuffet. Jeg synes Jack ikke var så grei når han løp fra Auggie og skrek, men når han hadde valget mellom alle guttene var det snilt av han å velge Auggie.» Elev L: «Jack Will er en person som ikke vil bli utestengt. Han blir likt av de populære. Fint av han å stille opp igjen.» Elev N: «Jack Will: jeg syntes han var slem, men han var bitte litt snill i første, men han var tydeligvis slem hele tiden. Nå begynner jeg å tenke at Jack faktisk liker August, men det som var bra var at han ble bitte litt snill.» Elev A, I, L og N ser at Jack har gjort noe dumt, men ser også vennekvalitetene hans, og disse utdragene viser hvordan de strever med å inkorporer begge sidene av han.

Elev C: «Jack Will var veldig slem han bare lot som om han var venn med August. Jack Will er veldig snill, det på Halloween var bare en misforståelse.» Her ser vi at Elev C skriver seg

til en forståelse, der eleven først definerer Jack som slem, for så å komme med løsningene om at det må ha vært en misforståelse og da er tekstens univers gjenopprettet for denne eleven. Dette kan ses på som en kjennskap til barne-litterære konvensjoner, når venner svikter så er det ofte en forklaring til det, gjerne en misforståelse og ikke et svik. I alle disse elevsvarene kan man se at elevene streve med å inkorporere begge sidene av Jack Will, de utfordres med Blaus begreper evnen til å tåle tvil, selvmotsigelser og usikkerhet.

Intervju

Jeg brukte en revidert intervjuguide og hadde seks nye respondenter i det tidsrommet hvor jeg leste fra Mirakel. De svarte nokså likelydende som elevene i første runde og bekreftet at læreren må lese med engasjement. Alle respondentene svarte at de levde seg inn i teksten, og en svarte «Mnja, gjør ikke alle det – hele tida?». Som oppfølgingsspørsmål spurte jeg om de kunne beskrive hva de gjør når de lever seg inn i teksten, som om de skulle forklare det til en medelev som kanskje syntes det kunne være vanskelig. Da fikk jeg disse tilføyelsene: «Jeg bruker de bildene som er der, så lager jeg et litt større bilde liksom, ser mer liksom, pluss at jeg lager egne bilder.» En elev sa: «Noen ganger, sånn som i den Halloweenscenen, den så jeg, noen ganger soner jeg ut». Det å «sone ut» er et uttrykk i elevgruppa som betyr å falle ut av, miste konsentrasjonen, dra tankene over i noe annet. Dette kan være et signal om at det ikke er like lett å opprettholde mentaliseringsarbeidet, å skulle bli i en forestillingsverden. En annen elev sa: «Ja, jeg klarer det, står som en drone, med kamera på, og så ser jeg på». Særlig sistnevnte er et signal om en bevissthet omkring egne persepsjonsprosesser som jeg finner avansert. Det er en måte å leve seg inn i tekstens forestillingsverden, men likevel betrakte den fra utsiden og være seg bevisst forskjellen.

Oppfølgende spørsmål rettet til hele klassen

Siden jeg fremdeles var – og er – nysgjerrig på elevenes opplevelser av å kunne overvåke sin egen leseprosess, ba jeg etter ytterligere noen uker samtlige elever om å skrive sine tanker om det å leve seg inn i teksten. Elev B lager nærmest en trinnvis oppskrift: «1) Jeg ser først for meg hvordan hovedkarakterene ser ut. 2) Jeg ser for meg karakterene i bakgrunnen og hvor de er. 3) Skriften er litt gjennomsiktig i hodet i tillegg. Jeg liker å lese bøker med bare tekst.» Det er flere som forteller at de har en liknende opplevelse, som Elev C: «Jeg går til personen i boka og jeg lever meg inn i boka og da er det mere gøy.» Og Elev E: «Jeg ser for meg boka som en film. Egntlig vet jeg ikke hvorfor og hvordan. Men jeg lager bildene selv og ser for meg syndromet til August.» Elev F: «Å leve seg inn det bare skjer.» Vi ser at eleven

gjenkjenner en forventning, og gir uttrykk for at det er en mer ubevisst handling. Noen forteller mer om hva som skjer, slik de oppfatter det: Elev H: «Å leve seg inn i boka: Jeg ser bilder og personen som blir lest opp, f.eks. hvis noen leser det var en jente med langt hår så ser jeg det inni hodet mitt. Men jeg er ikke så god til å huske.» I denne betraktningen legger eleven til en vurdering av hvilke ferdigheter hen tenker seg at dette innebærer, og fremsetter en teori om at det kan være avgjørende å huske godt for å kunne leve seg inn i teksten. Som tidligere nevnt, noen bøker inneholder større eller mindre mengder illustrasjoner og visuelle fremstillinger som understøtter eller kontrasterer verbalteksten, og det er mulig at det er slik bilder Elev A tenker på som støtte i dette utsagnet: «Jeg leser bok og ser for meg bildene i boka. Jeg lager noen ganger bilder selv.»

Elev G: «Å leve seg inn i boka; jeg tenker, men hvis jeg ikke synes boka er bra går det ikke. Når jeg tenker, så later jeg som at jeg er med i boka.» Denne eleven er inne på hva som kan hindre en god mentaliseringsprosess. I kontrast til dette så skriver to elever ganske annerledes om prosessen og sin oppfatning av hva som skjer, som Elev I: «Å leve seg inn i boka; jeg ser for meg tekstene og når jeg leser lenge vil jeg ikke stoppe.» og Elev M: *Leve seg inn i boka; Jeg ser for meg orda. Når jeg leser en bok, forestiller jeg meg boka i hodet med orda. Jeg ser for meg (...) skole når det står om en skole. Jeg ser for meg noe jeg har opplevd selv i livet.* Her ser vi at elev I skiller seg ut ved å fortelle at hen ser for seg teksten. Selv om eleven liker å være i lesesituasjonen, rapporterer hen ikke om noen forestillingsverden. Noe av det samme er elev M inne på, der hen starter med det konkrete i å se for seg selve ordene, men utvikler så tanken dithen at om det dreier seg om noe som har identifikasjon for eleven, som ordet skole, så kan det gi tilgang til en forestillingsverden. Det er flere ulike tolkninger som er mulig her, men svarene gir ikke grunnlag for å konkludere i noen retning. Jeg kommer tilbake til enkelte av disse elevutsagnene i oppgavens oppsummerende del, da jeg nærmest betrakter disse besvarelsene som en «bestilling» fra meg i forhold til det ene forskningsspørsmålet mitt.

«Jeg er - fortellingene» og hva de sier om elevenes responser

Som nevnt lagde jeg en skriveoppgave som jeg kalte «jeg er -fortellinger», og den fikk elevene da vi avsluttet høytlesningen av boka. Oppgaven formulerte jeg slik: «Tenk deg at du er en av figurene i Mirakel, skriv hvordan du har det og fortell om det du synes er viktig. Du kan være hvor som helst på tidslinja i boka.» Dette gjorde jeg for å gi elevene en mulighet for å vektlegge det de selv ville, og jeg fikk inn tekster som var lengre/mer ordrike enn andre

responser. Selv de elevene som til vanlig leverte nærmest enstavelsesord hadde her lengre, mer helhetlig tekst og det kan ha sammenheng med at formen på oppgaven var såpass fri. Samtidig viser alle bidragene at de har fått med seg noe av innholdet. Noen er mer konkrete, handlingsreferatorienterte, mens andre bidrag inneholdt skildringer av narrative emosjoner og fortolkninger. Samtlige bidrag er anonymisert, skrivefeil er rettet opp i der det har vært nødvendig for lesbarhetens skyld og tekstene skal ikke være identifiserbare annet enn for eleven selv. Noe fravær og noen reservasjoner mot gjengivelse gjør at det her dreier seg om 12 bidrag.

Samtlige tekster starter med frasen «jeg er» og kun én elev (Elev A) kan sies å bryte kontrakten med leseren ved at hen i siste setning skriver «En dag så skjedde det noe, hunden til August døde», dette i kontrast til at hen bruker «jeg» fem ganger i de foregående setningene. Syv elever valgte å være August/Auggie, og av disse er det fem som spesifikt nevner utseendet hans og at dette kan by på problemer. Det vies stor oppmerksomhet i boka og det kan tenkes at boka har vekket sympati hos leserne og ikke avsky, da det jevnt over uttrykkes forståelse for at det er strevsomt å skille seg ut og at de forventer god oppførsel fra omgivelsene. Dette var jo et av temaene jeg håpet de ville finne og som er en av begrunnelsene for valg av bok. Her vil jeg trekke frem et par utdrag: Elev E: «Jeg er August. Jeg har vært gjennom 27 operasjoner. Jeg går i femte klasse. Jeg har et syndrom som er veldig stygt og jeg kunne ønske at jeg ikke hadde dette syndromet.» Eleven viser her en uttalelse som er direkte og nesten brutal, som så følges opp av ønsket om å ikke ha dette syndromet, noe som kan ses på som en forståelse for hvor vanskelig det er å ha et avvikende utseende. Elev I: «Jeg er Auggie. På førstest var jeg flau over utseendet mitt. Når jeg var liten hadde jeg fått en astronauthjelme av Miranda, vennen til Via, den hjelmen brukte jeg hele tiden. Men så mistet jeg hjelmen. Når jeg begynte på skolen stirra/blikka folk på meg.» Med disse setningene viser eleven god kjennskap til mange aspekter i teksten, både bipersonen Mirandas relasjon til August og Olivia (Via), hvordan astronauthjelmen hadde fungert som beskyttelse og hvordan skolesamfunnet strevde med å se på han som en ordinær elev. Videre at det å være opptatt av, og dermed flau over, utseendet sitt gikk over etter hvert som tiden gikk, gitt ordvalget «på førstest», altså i begynnelsen.

Elev H: «Jeg er August. Jeg blir lei meg når andre liksom bare går uten å se på meg, de ser liksom ned i bakken når de går forbi meg. Hvis jeg kommer nær dem, så løper de til nærmeste vask og vasker hendene. Med den astronauthjelmen ble alt så mye lettere. Ingen kunne se

ansiktet mitt, det likte jeg. Men nå som den har blitt borte er det ikke så lett. Miranda var sykt snill mot meg. Hun brydde seg ikke om ansiktet mitt, men nå er det lenge siden jeg har sett henne. På skolen har jeg to venner som jeg sitter med i kantina. Vi har et eget bord som ingen kommer til. Det er egentlig litt bra, men jeg skjønner at de ikke vil.» Med denne teksten opplever jeg at Elev H viser en stor grad av oppmerksomhet og følsomhet for bokas intensjon. Den siste setningen formidler følelsen av å være aktivt valgt bort av de andre, at skolesamfunnet som helhet avviser deg, men at ved hjelp av to venner så blir situasjonen levelig og det finnes lysglimt og mulighet til å snu en situasjon til noe positivt. Dette viser at eleven har lyttet aktivt, for én av strategiene som beskrives i boka, er at barna later som om det er de som bestemmer hvem som får lov til å sitte ved bordet deres. Denne teksten finner jeg at kan sies å inneholde spor av mentalisering, at vi her får et glimt av hva eleven har prosessert emosjonelt og gitt en tekstlig presentasjon.

Elev N fokuserer på det vendepunktet som handler om Halloween: «Jeg er August. Jeg har nettopp begynt i femte klasse og da det var Halloween på skolen var jeg Skrik og det visste ikke Jack og noen andre. Jeg hadde tenkt til å sette meg på plassen min, men jeg satte meg på plassen der dem stod og jeg hørte dem snakke om meg. Så jeg løp opp til helsesøster og sa at jeg hadde vondt.» I denne elevteksten er ikke følelser eksplisitt nevnt, og det at August løp til helsesøster kan være en måte å komme seg unna situasjonen og skoledagen på. Situasjonen kan ha gjort inntrykk på eleven og gjort at hen valgte å skrive dette, men da mer som et handlingsreferat enn en tekst som viser direkte/uttrykt mentalisering.

Et annet vendepunkt som tematiseres er utekinoen på leirskolen, og Elev F skriver: «Jeg er August. Jeg begynte på skolen i femte klasse. Det første halvåret gikk det ikke så veldig bra, jeg ble mobbet av Julian på grunn av ansiktet mitt. Det andre halvåret var bedre. På leirskolen mens det var utekino måtte Jack, vennen min, tisse. På doene var det for mye kø. Da gikk vi på do i skogen. Når vi hadde tisset kom det noen sjuendeklassinger og ledde av ansiktet mitt. Da beskyttet Jack meg og jeg ble dyttet ned på en stein med albuen først. Jeg blødde fra albuen. Da kom Amos, Miles og Henry, de var noen andre i klassen som ikke hadde vært så veldig snille mot meg. Men i dag beskyttet de meg fra sjuendeklassingene. Etter det kom vi til maisåkeren. Da vi kom tilbake til kinoen tok rektor meg til helsesykepleier. Jeg hadde mistet høreapparatet mitt.» Her viser Elev F også til at personer kan endre seg, da de nevnte guttene ikke har vært greie mot August tidligere, de har vært regnet som Julians allierte.

Ut ifra «jeg er – fortellingene» (og tidligere responser) kan det se ut til i den grad elevene gir til kjenne noen oppfatning av familierelasjoner, så oppfatter de at den indre kjernen bestående av foreldre og barn utgjør en trygg ramme for August. Foreldrene hans nevnes kun i små glimt hvor de gjør «typiske foreldrerelaterte handlinger», som å vise omsorg, veilede og sette grenser, slik disse utsagnene viser: Elev H: «Når jeg kom hjem, så var Daisy syk. Mamma sa at jeg måtte si ha det til Daisy for godt. (...) I dag er dagen jeg skal på leirskole. Jeg gruer meg litt, men jeg er mest spent. Mamma hjalp meg til å pakke. (...) De løp etter oss, men jeg klarte å miste høreapparatet mitt og mamma hadde sagt at jeg måtte være forsiktig for høreapparat er dyrt.»

Søsteren hans får den samme omsorgsrollen når elever omtaler henne sett fra Augusts perspektiv, slik elev E skriver: «Søstera mi heter Olivia. Hun er kjempeglad i meg alltid.» Elev H husker en detalj om søsteren, for i en lengre fortelling om leirskolen kommer denne observasjonen: «Så begynte filmen, det var favorittfilmen til søstera mi.» Elev K valgte å skrive fra søsterens perspektiv: «Jeg er Via (Olivia). Jeg er søsteren til August. Det er noe feil med ansiktet til August, så han må operere mye, så da må mamma og pappa være med Auggie på sykehuset mye. Da får han nesten all oppmerksomheten til mamma og pappa, men jeg har Daisy, hunden vår. Jeg elsker Daisy, hun er så søt. Og jeg har kjæresten min, Justin. Jeg har akkurat begynt på High School.» Når elev K velger å være Olivia får hen frem en følelse av å være oversett, men med en forståelse av at det må være sånn, gitt at lillebroren må gjennom så mye vondt. Eleven får også vist frem at Olivia gjør det uten å klage høylytt og med evnen til å søke trøst og bekreftelse andre steder. Olivia har også utfordringer og elev K kommenterer venninnekonflikten med nøkterne ord uten følelsesuttrykk: «Etter at vi begynte på High School slutta jeg og Miranda å snakke. Vi var bestevenner.»

Vennskap er sentralt i boka, og mange av elevene er innom temaet vennskap, slik bl.a. dette utdraget fra Elev B viser: «Jeg er Summer. Jeg er god venn med August. Jeg synes August er snill, morsom og gøy å være sammen med! Rektor ga meg ikke beskjed å være venn med August. Jeg er litt/ganske smart!» Elev B får frem at Summer valgte å være venn med August på selvstendig grunnlag, og det tror jeg er et tegn på at hen fulgte godt med og levde seg inn i dette vennskapet, for det er det eneste vennskapet som oppstår spontant uten å være initiert av de voksne. Elev B fokuserer på Summers gode følelser for August og sier om seg selv «Jeg er litt/ganske smart!» Noe som kan være en kjent underdrivelse, da elever ofte unngår selvskrut, kanskje også i iscenesettelse av seg selv som litterær figur. Elev M skriver: «Jeg er Max og er venn med Jack og Julian og har mange smarte venner og noen dumme, men jeg er helt grei.

Men jeg synes Julian er slem mot Jack og August!» Når elev M velger å være Max, velger hen å være en av de som i utgangspunktet var venn med Jack og tok parti mot Julian, selv om han ikke var venn med August. Elev M tar altså et litt betraktende perspektiv, velger seg en av tilskuerne til det hele og kan rapportere derfra. Max tillegges også uttalelsen «både smarte og dumme venner, men jeg er helt grei». Dette er en nøytral posisjon og understreker betrakteren, en som bare er med. Videre får hen frem en interessant side, Max ville egentlig identifisere seg som venn av både Jack og Julian, men tar parti i konflikten og sier at Julian er slem. Dette kan tyde på at elev M har fått med seg et vendepunkt i teksten.

Flere betoner tekstens positive utgang, der det poengteres at August ved slutten av skoleåret har fått flere gode venner, som Elev E: «Når jeg begynte på skolen så var det folk som pekte og baksnakka meg som Jak gjorde. Etter hvert så ble jeg venner med mange folk. Elev C skriver Jeg er Jack, jeg er en som er god venn med Auggie. Jeg vet at det ikke er så lett for Auggie på skolen.» Her kan det være mulig å se spor av overfladiskhet, at eleven kanskje ikke har fått med seg at Jack sviktet August og baksnakket han på Halloween. Men det kan også være uttrykk for at det er ryddet opp i og at guttene nå er gode venner. Man må ikke bore ned i de triste følelsene for å vise empati, dette kan være tegn på lettelse, en sjangerforventning om at det vil gå bra til sist, en oppfyllelse av kontrakten med forfatteren. Det igjen kan tyde på en litterær kompetanse, en kjennskap til litterære konvensjoner.

Døden som tema kommer også opp, både i et av mine planlagte lesestopp og i elevenes egne valg av temaer i deres «jeg er - fortellinger». Selv om det også fortelles om en død bestemor med god relasjon til Olivia i *Mirakel*, er det hunden Daisy oppmerksomheten rettes mot, slik Elev H skriver: «Når jeg kom hjem, så var Daisy syk. Mamma sa at jeg måtte si ha det til Daisy for godt. Jeg ble kjempelei meg. Jeg og Olivia måtte være hjemme alene for pappa var på jobb. Når mamma kom hjem uten Daisy så ble jeg lei meg.» Men det er bra at hun ble avlivet enn å ha vondt i kroppen. To av elevene har skrevet korte «jeg er – fortellinger», og det gjør det desto mer interessant å se hva de så velger å legge vekt på. Elev I: «Jeg er Auggie. Jeg har en hund som heter Daisy. Men etter hvert av året døde hun. Men etter hvert fikk vi en ny hund som heter Bear.» Elev J: «Jeg er Auggie, jeg har det bedre nå enn før jeg begynte på skolen. Jeg har fått venner og lært mye og blitt veldig glad i Bear. Selv om det ikke er Daisy, så er han veldig søt og så har jeg mye å glede meg til.» Disse elevene legger altså mye energi på å forklare August sitt forhold til hundene Daisy og Bear. Det er mulig at kjæledyrs bortgang er barns første møte med døden som en realitet, enten i virkeligheten eller i

fiksjonell framstilling Her kan det være snakk om identifikasjon, identifikasjon som handler om å dele slike erfaringer eller en identifikasjon som speiler frykten for at kjæledyr kan dø fra eieren sin.

En av elevene har valgt å være Julian, tekstens antagonist. Som de øvrige tekstutdragene viser, er dette en elev som oppfattes som slem og som også har en mislikt mor siden hun tyr til photoshopping for å ekskludere August fra klassefelleskapet. Elev L: «Jeg er Julian. Jeg vet at jeg er den mest populære i klassen. Vi har nettopp fått en ny gutt i klassen og han er den styggeste jeg noen gang har sett. Han duste-Jack forsvarer det stygge misfosteret. Vennene mine har begynt å gå imot meg, jeg fatter ikke hvorfor! Vel, mutter'n roper, må gå. Sees aldri.» Når elev L velger å være Julian, antagonist, opplever jeg at hen lever seg inn i Julian, forteller fra hans perspektiv og samtidig får frem at han ikke selv ser hva som rammer han. Den kjekke kommentaren om at han må avslutte fordi; «muttern roper, må gå», kan indikere en elev som er bevisst på et stilnivå i litterære tekster som imiterer en selvsikker/tøff/skikkelse og dermed legger seg tett opp mot litterære forbilder. Avslutningen «ses aldri» kan leses på ulike måter; elev L kan velge å la Julian være overfladisk eller kjip til det siste, eller det kan være et tegn på at Julian skjønner at han nå er ute av historien (flyttingen er varslet og vennene har forlatt ham), og med det signaliserer kanskje elev L at hen både kan gå inn i det litterære universet og betrakte det utenfra? Det kan også ses på som en mulighet for å være grenseoverskridende i bruken av ordene «stygg» og «misfoster» - og komme unna med det siden det er i en litterær kontekst og med mønster fra boka – men igjen røper det en kjennskap til litterære konvensjoner.

Litterær samtale i filosofisk kvadrant

Det som kom frem i den litterære samtalen med filosofisk kvadrant, var at elevene der fikk stille spørsmål til teksten for deretter å velge ut hvilke spørsmål de ønsket å gå videre med. Det ble slik jeg opplevde det, en samtale i en fortrolig, tillitsfull atmosfære, der de ulike meningen fikk komme frem og der vi også oppnådde meningsbrytninger. Jeg noterte det jeg klarte, og festet meg særlig ved at enkeltelever hadde mot til å gå imot den rådende oppfatningen. Et av spørsmålene lød: «Fortjener alle å få stående applaus minst én gang i livet?» De fleste svarte at det ville være fint, alle burde feires osv. og da ca. $\frac{3}{4}$ av gruppa hadde svart, så sa en at det kom an på om personen ønsket den type oppmerksomhet, og da modererte et par elever på svarene sine, tok også det forbeholdet som de ikke hadde tenkt på først. Så kom det en ny stemme inn som sa at dersom personen er skikkelig ond, som en

Hitler, så ville det bli feil. Da la andre til at Putin ikke skulle få, for det er for sent for en som han.

Spørsmålet «Hva er viktigst: to be right eller to be kind»? fikk frem at de som tok ordet først mente at det riktige svaret ville være «to be kind». Like etter ble dette fulgt opp med utsagn som handlet om at det er veldig vanskelig å gi seg om en har rett og det kan være vanskelig å gi slipp på det en helst vil gjøre, selv om en annen kan bli glad. Her tilkjennega de at de kjente til ambivalens – selv om de ikke brukte det ordet. Da kom det mer nyanserende svar på et par elever til. Det kom også opp at det kanskje kunne være sånn at Julian oppførte seg så dårlig, fordi moren hans var så slem. Her mener jeg å se at de kan diskutere teksten på tekstens premisser, de har hørt hvordan Julians mor retusjerer bildet og hvordan hun ivrer for at rektor skal utvise Jack for å ha slått Julian, de brakte ikke inn momenter som ikke kunne belegges med bevis i teksten.

Denne formen for bearbeidelse av teksten slipper kanskje frem de elevene som opplever skriving som en slitsom prosess, de som er uvante med å formulere seg skriftlig, men som i muntlige sammenhenger kanskje lettere kan delta ved å koble seg til noe som allerede er sagt, legge til sitt eget eksempel osv. Det er også et moment til, som handler om at i løpet av skoleukene så er noen elever fraværende, i en dag eller fem, og det kan gjøre at de mister deler av innholdet og dermed føler seg utenfor. Fellesskapet i samtalene kan sette dem på sporet av hva de har gått glipp av og slik sett fylle igjen kunnskapshullet. I løpet av den lange tiden det tar å lese en bok, kan også elever ramle ut fordi noe annet fanger deres oppmerksomhet.

Adaptasjon, fra tekst til film

Som avslutning så vi filmen «Wonder» og disse sitatene fra loggboka viser variasjonene (de som var nær identiske er utelukket): «Jeg synes filmen var mer spennende enn boka. Det var kult å se menneskene på ordentlig i filmen, jeg ble litt mer kjent med dem i filmen.» Dette i kontrast til: «Jeg synes kanskje boka er best fordi i filmen så hadde de mindre deler enn det i boka. Men jeg synes filmen var bra.» Noen trakk frem spesifikke trekk som begrunnelser: «Vi ble mer kjent med Julian i filmen.» og «Filmen tok oss 1 time og 40 minutter, boka tok oss 5 uker. Begge var vellykket». Og dette har kanskje også noe med at film kan oppleves som mindre krevende, i den forstand at den krever mindre utholdenhet, og det er kanskje spor av

det som kommer til syne i denne uttalelsen: «Jeg synes at man fikk med seg mer i boka enn da vi så på filmen, men det var gøyere å se på filmen.»

Disse utsagnene vitner om at de har ulikt utbytte av å lytte til en bok, at en filmatisk tolkning, kanskje særlig etter at de på ulikt mestringsnivå har forsøkt å tilegne seg teksten, kan være med på å utvide forståelsen. Det viser seg også at flere har vært godt inne i teksten når de kan si at boka rommer mer enn filmen. Filmen kan sies å ligge tett opptil boka, men det største avviket er nok fortellingen om Julian, som i filmen fremstilles som en marionett styrt av mor, og dette gjør at sympatien med Julian øker.

Gjennom hele intervusjonen hadde jeg mange vurderinger av hvorvidt jeg trengte/ønsket å modellere hvordan man kan gå frem i en samtale, hvordan jeg kan fylle inn tekstens tomme rom og hvordan jeg kan stille meg henholdsvis innenfra i tekstens univers og utenfor for dermed kunne betrakte forfatterens håndverk. I løpet av tiden som gikk, fikk jeg både opplevelser av å ha trengt meg på, av å ha tilpasset meg godt og av å ha hjulpet dem for lite. Slike justeringer og refleksjoner hører til lærerens hverdag, men nå forsøkte jeg å være kritisk til meg selv og min yrkesutøvelse. Den matematiske fordelingen kan være vanskelig å konkretisere, men både min økende tiltro til elevenes litterære arbeid og min tro på intervusjonens hensikt gjorde at jeg opplevde flere stunder der jeg kunne trekke meg selv mer tilbake i del to enn i del en.

Oppsummerende analyse og drøfting av funn i den samlede intervensjonen

Problemstillingen min er *hvordan kan didaktisk arbeid med skjønnlitteratur bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse slik dette kommer til uttrykk i et aksjonslæringsprosjekt?* Det teoretiske fundamentet denne oppgaven hviler på, viser et bredt forskningsfelt med ulike faggrener som alle støtter opp om tanken om at det er mulig å identifisere og utvikle litterær kompetanse og det gis også kjennetegn på litterær kompetanse, både som modeller, stadier og posisjoner samt at det gis naturvitenskaplige forklaringer på imitasjon og speiling. Jeg har også vist at det finnes ulike begreper og innfallsvinkler til dette, og jeg har forsøkt å føre disse begrepene sammen der det har vært hensiktsmessig for å få tak i et større bilde. Det innebærer også at jeg velger å betrakte litterær kompetanse som et samlende begrep der mentalisering utgjør en viktig del av helheten. Det å kunne leve seg inn i teksten, skape en forestillingsverden og tåle usikkerhet og tvil, fylle ut tomme rom, være villig til å endre oppfatning og holde ut i arbeidet med å trenge dypere inn i teksten og gå videre med fornyet innsikt, alt dette opplever jeg som viktige komponenter i den store veven av litterær kompetanse.

Den første delen av intervensjonen kan betraktes som en treningsrunde, og jeg har forut for revisjonen kommentert det jeg fant av interessante funn. I del to opplevde jeg at elevene hadde kjennskap til undervisningsopplegget, de hadde fått et treningsgrunnlag og jeg kunne veksle på å modellere noe for elevene og trekke meg tilbake mer enn jeg hadde kunnet i del en. Hittil har jeg vist til dataene for den enkelte anonymiserte elev og lett etter både sammenfallende og divergerende responser. I denne samlede analysen vil jeg vise til noen av detaljene i funndelene, men ikke gjenta dem, da det nå er tid for å se på hvorvidt og i så fall i hvilken grad intervensjonen svarer på noe av det problemstillingen med sine to tilhørende forskningsspørsmål intenderer. Mine to forskningsspørsmål utgjør grunnlaget for analysen og jeg vil her vise hvordan elevresponsene kan kategoriseres i henhold til disse.

Det første forskningsspørsmålet

Hva forteller elevenes responser om tilstedeværelse av litterær kompetanse, herunder evnen til å fylle ut tomme rom i teksten og evnen/viljen til å holde ut å være i en leseprosess? Til det første spørsmålet bruker jeg Blaus syv kjennetegn, hentet fra *The Literature Workshop* (2003, side 211). Disse har jeg presentert i oppgavens del om teoretisk fundament (min oppgave side 12), og jeg slår her sammen noen av punktene som omhandler beslektede deler. Med de syv

punktene finner jeg støtte for mine tanker om at det er mulig å trene på å bli en bedre leser ved å bli i leseprosessen og øve opp sine ferdigheter. De to første punktene er referert til som å ha kapasitet for vedvarende oppmerksomhet (1) og det å være villig til å møte teksten med åpenhet (2). Som ytre, observerbare trekk har jeg dermed sett etter hvorvidt elevene kan være i en lytterposisjon over tid, hvorvidt det kommer utsagn, signaler eller tekst som uttrykker engasjement og som fravær av protester mot at det var tid for leseøker. Videre har jeg sett etter villighet til å skrive i loggbok og delta i samtaler. Det er ikke mulig å si at jeg nådde alle – alltid – men jeg kan si noe om tendenser i størsteparten av gruppa og hvordan et mindretall kom til syne i noen glimt, og det er med dette forbeholdet jeg nå vil peke ut funnene mine.

Det at elevene rettet blikket mot meg som for å få med seg fortsettelsen dersom jeg tok en pause i lesningen og lo på steder som innbød til det, tolket jeg som at de lyttet til høytlesningen. Videre la jeg merke til at loggbøkene som jeg hyppig samlet inn hadde besvarelser fra samtlige elever som var til stede, så alle har respondert ut fra det teksten har omhandlet. Responsene varierte fra enkeltord til lengre tekster. Derimot så jeg en reserverthet i samtaler. Det var flere reserverte i første del av intervensjonen enn i del to, med forbehold om mulighet for feiltolkning fra min side; så virket det som om det var en reduksjon fra fem til to elever. Dette kan dreie seg om at den andre teksten engasjerte mer enn den første, eller at det hjelper å trene på å delta i litterære samtaler, eller en kombinasjon av dette.

Her vil jeg spesielt trekke inn den siste litterære samtalen, filosofisk kvadrant, som vi hadde i arbeidet med del to, der vi satte søkelys på spørsmål til teksten. Det er mulig å si at engasjement kan være en indikator på hvorvidt teksten har berørt elevene, og det var mer og mer deltakelse etter hvert som vi gikk gjennom spørsmålene. I tillegg var det elever som våget å si imot en gjengs kommentar, f.eks. slik som i spørsmålet om stående ovasjon – når først én har våget å nyansere svaret sitt, så kom det frem flere forbehold. Transaksjonen mellom leser og tekst kan dermed sette i gang ulike typer refleksjoner. Det kan også si noe om et trygt klassemiljø, for uten det vil en samtalestart kunne falle som en sten i bakken, ingen vil våge å si noe. Per Thomas Andersen viser til fellesskapet som en begrunnelse for skjønnlitteratur i skolen (Andersen P. T., 2011), her er det både fellesskap mellom elevene og mellom elevene og teksten. Så var det et annet observerbart trekk, og det var at gjennom hele samtalen satt elevene godt og tett, de satt i en sofamodul eller på løse stableputer tett inntil hverandre i en halvsirkel, alle med ansiktene vendt mot meg og flere satt med armene rundt medelever. Det aller vanskeligste i slike sosiale studier er det aldeles uakademiske begrepet «atmosfære», for hvem kan definere en stemning i rommet – og vil det være ønsketenkning å si at det var en

varm, imøtekommende og samarbeidsvillig tone elevene imellom? Det var slik jeg subjektivt oppfattet det, og videre slik jeg agerte, at jeg spilte mot denne fortroligheten, og oppnådde mye engasjement i denne situasjonen som oppstod i dette rommet i denne seansen.

Å være villig til å ta sjanser (3) og det å tåle å ta feil (4) forsøkte jeg å måle ved å be elevene om å gjette på hva som ville kunne komme til å skje, fortelle om førsteinntrykket av bokas paratekster osv. Her deltok de fleste, men jeg fikk unntaksvis unnvikende svar av typen «jeg vet ikke». Om det er vegring mot å ta feil eller et uttrykk for at man ikke engasjerer seg/bruker energi på å gjette osv. er usikkert. Min erfaring fra tidligere tilsier at det er viktig å øve mer på disse momentene, da de er sentrale for å øke den litterære kompetanse, men også fordi dette har overføringsverdi til andre fag og livsområder. Disse momentene opptrer også til dels i de neste trekkene. Siden det er mye læring forbundet med å gjøre feil, stoppet jeg flere ganger underveis i intervensjonen og forsøkte å gi elevene tilgang til et metaspråk om læring. Her forklarte jeg hva aktivering i forkant av en tekst kan gjøre med oss, at selv om vi nødvendigvis fort gjetter feil, så er gjettingen vår en del av det å komme inn i en tekst, og viser til møtet (transaksjonen) mellom leser og tekst. Vår opplevelse påvirker vår lesing, og alt vi har med som «bagasje» i form av våre erfaringer med livet så langt, det kan bli med i våre opplevelser av teksten. Både lærerens og elevenes åpenhet i møte med teksten vil gi muligheter for flere opplevelser av den.

Dette leder over til de to neste punktene om å tåle tvil, selvmotsigelser og usikkerhet (5) og å utvise intellektuell sjenerøsitet og feilbarlighet (6). Ved å se på elevenes loggkommentarer om Halloweenscenen i Mirakel, intervensjonens del 2, var det mulig å se at noen elever holdt fast på sin første oppfatning av vennen Jack, andre endret oppfatning til at vennen var avslørt som (kun) slem, mens andre igjen kunne se at denne litterære figuren kunne romme både positive og negative sider. Ved å lese om den samme hendelsen forklart fra en av de andre skikkelsenes synsvinkel, ble det også gitt rom for å forstå de ulike aktørene bedre, men det er en litterær kompetanse som også rommer en mellommenneskelig komponent; å erkjenne både egne og andre menneskers feilbarlighet. For noen kan kanskje tanken om at en person kan endres etter hvert som tiden går, være mer tilgjengelig, slik vi trolig kan tolke Elev A: «Jeg trodde Jack Will var snill, men han var ikke snill. Han hørtes veldig slem ut og etter hvert ble han litt snill og han hørtes kul ut.» Som tidligere nevnt, noen elever klarte ikke denne tosidigheten i en karakter og vi kan se at det nærmest foregår en kamp mellom de to oppfatningene mens eleven skriver: «Jack Will var veldig slem han bare lot som om han var venn med August. Jack Will er veldig snill, det på Halloween var bare en misforståelse.»

Dette har jeg tidligere skrevet at også kan leses som kjennskap til en litterær konvensjon, at særlig barnelitteratur forventes å gjenopprette et kjent univers. I *Vi skulle vært løver* (Baugstø, 2018), er det svik i form av unnløstelse (la være å stå opp mot mobben) og en utvikling av personene utover i boka, men dette skapte ikke en tvil som kom til uttrykk hos elevene mine, muligens fordi det å ikke våge å si imot er ganske gjenkjennbart i litteratur for aldergruppa? I tillegg er nok et slikt svik mindre dramatisk og som leser er vi kjent med Malins kvaler over nettopp dette. Et viktig grep for å redde relasjonen er at Leona får hele fortellingen som et langt brev, og med dette fortellergrepet sørger Baugstø for at de litterære figurene deler den samme informasjonen. Denne informasjonen får dermed leseren «dobbel opp» da leseren både gis innsyn i fortellerstemmens tanker og beveggrunner underveis og samtidig leser bruddstykker av dette brevet gjennom bokas siste tredel. På denne måten er også grunnen beredt for gjenopprettelse av relasjonen.

Punkt 7 omhandler metakognisjon, det å kunne overvåke sin egen leseprosess; og her opplever jeg at det er sammenheng med Langers leserposisjon «å kunne bevege seg ut av teksten og objektivere leseopplevelsen» (Langer, 2017). Dette er også det jeg søker svar på i mitt andre forskningsspørsmål; Hva kan elevenes responser på tekstene fortelle om hvorvidt de kan sies å leve seg inn i tekstens univers? Av den grunn lot jeg, som tidligere nevnt, samtlige elever skrive sine tanker om det å leve seg inn i teksten. Tidspunktet for dette var noen uker inn i lesningen av den andre boken, altså intervensjonenes andre runde. I min gjennomgang av funn i del to omtalte jeg elevenes beskrivelser og jeg vil nå rette oppmerksomheten mot metakognisjonen og hvorvidt det fremkommer spor av dette. De fleste svarene dreide seg om at det å leve seg inn i teksten var noe de hadde et forhold til, og som de livaktig beskrev for meg hvordan foregikk. Det var også flere som nyanserte sine svar og tok forbehold om at teksten måtte engasjere dem på et vis, ellers ble det vanskelig. Det kan dermed se ut til at de reflekterer over både premisser for at mentalisering skal finne sted og en metakognisjon over egen leseprosess. De søker å identifisere og begrepsfeste deres indre forestillingsverden. Det er tegn som tyder på at noen kan trenge en mer konkret inngang til denne forestillings-verdenen, slik jeg fortalte om Elev M tidligere. Hens utsagn var: *Leve seg inn i boka; Jeg ser for meg orda. Når jeg leser en bok, forestiller jeg meg boka i hodet med orda. Jeg ser for meg (...) skole når det står om en skole. Jeg ser for meg noe jeg har opplevd selv i livet.* Dette resonnerer også med Skarøhamars identifikasjonsspørsmål for å lette elevens inngang til teksten.

Elev I: «Å leve seg inn i boka; jeg ser for meg tekstene og når jeg leser lenge vil jeg ikke stoppe.» Her ser vi at elev I skiller seg ut ved å fortelle at hen ser for seg teksten. Selv om eleven liker å være i lesesituasjonen, rapporterer hen ikke om noen forestillingsverden. Noe av det samme er elev M inne på, der hen starter med det konkrete i å se for seg selve ordene, men utvikler så tanken dithen at om det dreier seg om noe som har identifikasjon for eleven, som ordet skole, så kan det gi tilgang til en forestillingsverden. Det er flere ulike tolkninger som er mulig her, men svarene gir ikke grunnlag for å konkludere i noen retning. Det kan dreie seg om et spenn fra å betrakte verbalteksten som en autoritet der den må få stå urørt/ubearbeidet, til at elevene er uvante med å overvåke egen leseprosess. I noen tilfeller kan elever muligens være ute av stand til å skape en forestillingsverden – eller de er bare utrente og dermed tilgjengelige for pedagogiske grep, slik jeg drøftet i kjennetegn ved elevgruppa.

I min gjennomgang av mine elevers litterære kompetanse ved starten av intervensjonen, påpekte jeg at de kunne avvise en tekst dersom den omhandlet noe som var normbrytende, men også at de var uvante med å verbalisere sine opplevelser. I løpet av arbeidet med *Vi skulle vært løver* mente jeg å spore en dreining, der vi kunne diskutere hvorfor forfatteren lot noen personer gjøre slemme ting, og at det kunne være spennende å se hvorvidt vi fikk rett i våre forventninger til at hovedpersonen(e) skulle komme seirende ut til slutt. Om det stemmer, så vil det også si at det har en hensikt å trene på litterær kompetanse, herunder de ulike elementene som Blau viser til. Men det kan også være at mine elever vil opptre slik de fornemmer at det er ønskelig, altså at de responderer i henhold til en forventning. Her minner jeg om Bjørn Nicolaysen (2005) som påpeker maktubalansen i skolen og at det er lærerens oppgave å invitere elevene inn i teksten og reflektere over i hvilken grad og på hvilken måte elevene påvirkes av læreren.

I løpet av denne intervensjonen har jeg ofte vendt tilbake til mine tanker og opplevelser, og det er fordi jeg har innsett at en intervensjon også påvirker læreren som deltaker, og at det er viktig å undersøke sine egne umiddelbare responser og vurdere hvorvidt dette påvirker intervensjonen. Katrine Fangen (2020) understreker at forskeren selv ikke er upåvirket av deltakelsen, og Cecilie Pedersen Dalland (2021, side 129) påpeker at en av de viktigste feilkildene i en observasjonsundersøkelse er observatøren selv (Dalland et al., 2021). Derfor tilstreber jeg transparens i mine observasjoner og tolkninger i den utstrekning det lar seg gjøre. Det vil være å trekke mine funn for langt, dersom jeg skulle påstå at den samlede litterære kompetansen har økt. All den tid vi lærere kun har elevenes uttalte svar, observerbare

tegn å forholde seg til, så blir det subjektive antakelser. Men ved å oppøve elevenes litterære kompetanse så kan det over tid være slik at elevene selv vil kunne verbalisere sine opplevelser til et mer målbart nivå.

Detaljnivået i elevenes tekster kan også si noe om hvordan de har oppfattet teksten og hva de har fått med seg. Jeg finner det imponerende at noen har lagt merke til små detaljer når de skriver «jeg er – fortellingene». Ved gjennomgang av loggbøkene kan jeg se at en og samme elev responderer i varierende grad, både på forventningen om å fylle ut tomme rom i teksten, ta hint og identifisere ulike temaer i teksten. Mine elevers utholdenhet ble virkelig satt på prøve under lesningen av 400 sider, men også deres evne til å tåle de litterære skikkelsenes skrøpeligheter, slik eksempelet med Jack og Halloweenscenen viser. Det kan avhenge av dagsform, hvorvidt tekstelementene fenget osv. En av elevene mine sa det svært treffende; «Noen ganger kan vi strekke oss, andre ganger vil vi bare slappe av.»

Det andre forskningsspørsmålet

Hva kan elevenes responser på tekstene fortelle om hvorvidt de kan sies å leve seg inn i tekstens univers? Til det andre forskningsspørsmålet mitt er det særlig Langers leseposisjoner og teoriene om mentalisering, herunder simuleringer og narrative emosjoner, som kan belyse hvorvidt elevene kan sies å leve seg inn i tekstens univers, som en del av en samlet litterær kompetanse. Den første posisjonen er omtalt som å være utenfor og betrakte teksten, og betegner de mange førlesningsstrategien der elevene møter *parateksten*, altså omslag, tittel, «vaskeseddel» bakpå, for deretter å lese bokas innledning for å kunne danne seg de første hypotesene. Denne posisjonen fortoner seg for meg som et første trinn for elevene, og det som kan være minst krevende, selv om det også her kreves at man kan tåle å ta feil, man må kunne forholde seg til usikkerhet. Siden førlesning er et kjent pedagogisk grep for å få elevene aktivert i begynnelsen av et arbeid, så kan det også forklare at man som lærer registrerer tegn på at dette mestrer elevgruppa.

De neste posisjonene er mindre tilgjengelige for direkte observasjon, de foregår i elevenes indre. Her vil det handle om å tre inn i tekstens forestillingsverden og oppleve teksten fra innsiden, å tre ut av teksten og betrakte den kritisk, å reflektere over innholdet og over egen opplevelse, for å kulminere i den femte posisjonen, der den erfarne leseren sammenstiller ulike leseropplevelser og tar dette med seg som en integrert del av seg selv. Hvorvidt elevene stiger inn i teksten og skaper seg mentale bilder og forestillinger om tekstens univers søker jeg svar på ved å gi muligheter for å verbalisere slike erfaringer, gjennom tankeskriving i loggboka og gjennom samtaler.

Jeg vil argumentere for at dersom eleven berører episoder som har vært skjellsettende for handlingens fremdrift, kan det være tegn på at eleven har lyttet aktivt. Videre vil jeg tro at dersom følelser nevnes eksplisitt eller implisitt kan dette inntrykket forsterkes. Det gjør elevene A, F, H, I N, L og M på hvert sitt vis i arbeidet med *Mirakel* og «jeg er-fortellingene». Det er viktig å påpeke at her vil graden av skriveferdighet og utholdenhet spille inn, og selv om en elev skriver kort, stikkordmessig og tilsynelatende overfladisk, kan den mentale prosessen ha vært helt annerledes. Det samme med en tilsynelatende innlevende tekst. Eleven kan ha «lest» seg frem til lærerens forventning og svare på den slik eleven tror den er forventet. Her vil jeg trekke frem noen funn som utgangspunkt for drøfting.

Både elev A, E, F, H og I får frem innlevelse i at utseendet er en utfordring, og særlig elev H har en passasje som sier noe om stor grad av oppmerksomhet og mentalisering. Elev I, J og C legger vekt på fortellingens sluttdel og ser at det nå går bedre for August, tekstene kan tenkes å peke på en optimistisk avslutning i tråd med barnelitterære konvensjoner. Siden disse elementene er analysert tidligere, viser jeg her bare til at de var representert i datamaterialet. Jeg gjør et unntak for elev L som velger å være Julian, antagonisten, for jeg synes det er en spennende observasjon av eleven når hen lar Julian være uforstående til det som rammer ham. Her tenker jeg at Elev L både kan gå inn i det litterære universet og betrakte det utenfra, kanskje også sammenlikne med sine tidligere lesererfaringer og bruke et forfatterknep der leseren kan «avsløre» en litterær figur og med en mulig skadefryd betrakte fallet til en negativ leder? Kanskje eleven kan tenkes å ha oppfattet tekstens veiledning og her gir uttrykk for et vellykket møte mellom leser og tekst, at denne leseren har vært mottakelig for den transaksjonen (Rosenblatt, 2002), jeg mener å se spor av? Her vil jeg også minne om Anne Mangens (2013) tanker om at vi gjennom lesing kan utforske sosiale og emosjonelle mikrokosmos mentalt, uten fare for oss selv eller andre og Per Thomas Andersen (2011) som påpeker at skjønnlitteraturen kan øve opp vår evne til å ta andres perspektiv uten å miste seg selv.

Jeg vil videre argumentere for at det kunne spores tendenser til emosjonell aktivisering i elevgruppa. Selvsagt ikke av alle, og i varierende grad i de ulike situasjonene, slik jeg beskriver på side 14 om at ulike lesere vil ha ulikt utbytte av teksten (Smidt, 2013), men observerbart i forhold til at de vendte tilbake til de skjellsettende hendelsene, de opprørende situasjonene og de pinlige øyeblikkene, som i garderobescenen med Leonas omkleddingstelt, den døende hunden Daisy og oppgjørets time med de fremmede guttene på leirskolen. Det peker, slik jeg ser det, på at dette er et arbeid som i tid vil strekke seg mye lenger ut i tid enn

en slik intervensjon har som tidsramme og mulighet. Her vil det kreves nye litterære samtaler om andre tekster, nye innfallsvinkler og møter med nye forfattere.

Erfaringer med aksjonslæringen og dens implisitte utviklingspotensial
Aksjonslæringens form er utprøving, refleksjon, revidering og ny utprøving, og både respondenter og læreren som forsker gis muligheter for å lære. Det er mulig at elevene både har lært av selve intervensjonens didaktikk med dens hensikt i å utvikle litterær kompetanse, og samtidig lært noe om seg selv som lesere siden de har deltatt i en slik prosess. Bevisstheten om å delta i en studie kan, bevisst eller ubevisst, ha rettet et skjerpet blikk mot respondenten selv. For meg som praktiserende lærer har det gitt meg mulighet til å betrakte egen praksis i lys av et stort teoretisk felt, slik Ertsås og Irgens etterlyser i sin tekst *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse* (Ertsås & Irgens, 2022). Der peker de på at lærere trenger eksplisitte teorier og modeller som man kan holde egen praksis opp mot (Ertsås&Irgens, 2022, side 208) og slik forene god praksis med oppdatert kunnskap, ikke bare overleverte erfaringer.

I den første delen av intervensjonen etablerte jeg selve formen eller innretningen på det litterære arbeidet, her fikk elevene øve mange ganger på å skrive i loggboka som en førmuntlig aktivitet, og ordet «tenkeskrive» ble en gjenkjennbar formulering. Ikke minst fikk alle elevene oppleve at de i fellesskap hadde arbeidet med en hel bok, ikke bare en løsrevet del. De litterære samtaler bar preg av at noen steder ble det identifikasjon med de litterære skikkelsene, noe vellykket utfylling av tomme rom i teksten, mens det andre steder ikke fant sted noen identifikasjon og tomme rom ble stående tomme. Noen av mine grep var vellykket, gruppa som ble intervjuet ga uttrykk for at jeg har kvaliteter som høytleser – og det er flere elever som stiller dette som krav for at teksten skal engasjere. Andre grep var ikke vellykkede, det ble for mange elementer på en gang når elevene ble utfordret på intertekstualitet med engelsk sang og krevende tema som kjønnsidentifikasjon og menneskeverd i en og samme oppgave.

Dermed ble det slik at jeg i del to kunne utnytte det at undervisningsmetoden var kjent, samtidig som det var mulig å forbedre oppgaveformuleringene, bl.a. ved å bare spørre om én ting om gangen. I del to mener jeg også å se progresjon, at flere av elevene deltok og at flere elever fikk større utfordringer som de responderte godt på. Jeg fikk flere svar som tydet på at elevene i del to var mer trygge på at det var mulig å ha avvikende responser, uavhengig av andres forventninger. I de litterære samtaler var det også i del to spor av identifikasjon,

etisk/moralsk indignasjon og tomme rom-utfylling. Lærergrepet med å ta en liten pause i lesningen – rett før noe avgjørende skal inntreffe, var omtalt av flere elever som et virkningsfullt grep, og både i del en og del to hadde jeg opplevelsen av forventningsfull taushet i elevgruppa, før jeg leste de neste avgjørende ordene. Kanskje er det noen ganger det eneste man som lærer opplever av respons, at elevene «er med», men jeg har i denne oppgaven søkt etter flere indikasjoner på litterær kompetanse hos elevene, og jeg har virkelig blitt klar over i hvor stor grad jeg selv påvirker og fortolker arbeidet i klasserommet.

Siden jeg så at det i del en kunne være en begrensning i de litterære samtalene, og at jeg kunne miste nyanser siden jeg ikke tok opp gruppesamtalene og heller ikke kunne være flere steder på en gang, så arrangerte jeg filosofisk kvadrant og jeg fikk til dels lange og utfyllende responser på skriveoppgaven «jeg er». I løpet av arbeidet har jeg også tatt elevene med på refleksjoner omkring læring og lesing, jeg har fortalt dem om gevinsten av å tåle motsigelser, gjøre feil og det å være utholdende i læringsarbeidet. Det vil jeg fortsette med, da jeg har fått økt tro på elevenes evne til å se seg selv og sin læring med et utenfrablakk, betegnet som metakognisjon.

Jeg skylder også å minne om at boka i del to kan regnes som mer krevende, med ulike synsvinkler/fortellerstemmer og med dobbelt så mange sider. På den ene siden kan det ha gitt elevene flere muligheter til å delta. Martin Blok Johansen argumenterer for å la elevene bryne seg på krevende tekster (Johansen, 2015), og det kan ha vært slik at noen elever har opplevd mer intellektuell motstand som de har grepet. På den andre siden kunne det ha ført til at antatt svake lesere falt fra. Det kan også tenkes at de fikk flere muligheter til å kople seg på (igjen), siden synsvinkelen skifter og nye temaer tas opp. I mine undersøkelser fant jeg ingen tegn som tydet på at noen elever «falt helt ut».

Jeg vil argumentere for at elevene loddet ulikt, noen ble tilsynelatende på overflaten, noen viste seg å være erfarne og motiverte for å lodde dypere og se sammenhenger. Uansett hvor «langt» den enkelte klarte å strekke seg i løpet av denne intervensjonen, har de alle et potensiale for å fortsette treningen og stadig trenge dypere inn i den mangesidige og komplekse litterære verden som venter dem. Det er også slik Skårderud minner om, at vi aldri kan forstå andres sinn fullt ut, og heller ikke vårt eget, noe vil være i det ubevisste (Skårderud, 2020). Dan A. Andersen viser til den kroppslige fornemmelsen, den endringen av selvet som kan finne sted i møte med en tekst, men som kan være ordløs, uforløst, frem til den erkjennes, gis en språklig drakt og leseren kan formidle sine opplevelser i et språk som gir mening for andre (Andersen D. A., 2008). I dette mellomrommet kan det være at leseren har gjennomgått

en transformasjon, men uten å kunne sette ord på sin opplevelse. Det kan igjen feiltolkes som at teksten ikke ga noe utbytte, det skjedde ingen med-diktning – og læreren jager videre for å finne andre («enkler»?) tekster, mens det som trengs er en overgang, en måte å håndtere den nye leser-erfaringen. Elevene må, med Nicolaysens ord (2005), få litterær tilgangskompetanse slik at de kan manøvrere i dette nye og kanskje overveldende møtet med teksten.

I og med at det er en kvalitativ studie så har jeg også søkt transparens på alle mine valg, fortolkninger og drøftinger, da det er viktig å tilstrebe en så god forskningsmessig kvalitet som mulig. Slik Fangen (2020) tolker den kvantitative forskningens sjekkpunkter, er det krav om intern validitet, og den kan ses på som troverdighet i en kvalitativ studie. Jeg mener selv at jeg har vist at det jeg ønsket å måle er det jeg har undersøkt, men også at jeg har vist til hvilke begrensninger det menneskelige sinnet setter. Videre er ekstern validitet sett som overførbarhet, og selv med et bekvemmelighetsutvalg har jeg søkt så generelle oppgaver og favnet så vidt jeg har klart, nettopp for at andre skal kunne dra nytte av intervensjonens funn. Dernest er reliabilitet eller avhengighet beskrevet som muligheten for å vise den faktiske situasjonen. Jeg har forklart hvilke premisser som ligger til grunn i elevgruppa og hos læreren, videre har jeg vektlagt momentene tilgjengelighet over tid, høytlesningskvaliteter og lytterferdigheter i samspill. Til slutt er kravet om objektivitet sett som bekreftbarhet, og jeg har vist elevenes responser så vel som mine egne feil og mangler så utislørt som mulig. På det viset mener jeg å kunne stå inne for mine betraktninger i denne oppgaven.

Avslutning

Med denne oppgaven har jeg ønsket å vise at man kan invitere elevene inn i teksten ved å legge til rette for å tåle tvil og motstand, oppøve evnen til å fylle ut tomme rom i teksten og holde ut å være i en leseprosess. Videre har jeg lagt til rette for at elevene kan lære og utvikle seg i et fellesskap, og berede grunnen for at elevene kan innta ulike leserposisjoner og leve seg inn i teksten. Derfor har jeg også valgt å betrakte litterær kompetanse som et samlende begrep der mentalisering utgjør en viktig del av helheten, når jeg så har undersøkt mine elevers responser. Elevenes responser forteller at de verdsetter høytlesning og at de har engasjert seg i arbeidet.

Videre viser responsene at det stadig må arbeides for å fremme elevenes lesekyndighet og kultur for lesing. I den grad det kan sies å ha lyktes i denne intervensjonen, så er det fordi det er en del av et langsamt, repetitivt arbeid gjennom hele barneskolen. Et arbeid som ikke kan stoppe opp når man antar at barnet kan lese selv, men som må utfordres, utvikles og samhandles om gjennom hele skoleløpet. Noen elever lar seg lett fange opp i et slikt arbeid, de kjennetegnes som barn som er lest mye for, de har nærmest badet i litterære opplevelser og de har en forståelse av seg selv som en medborger. Andre barn kan ha en opplevelse av utenforskap i møtet med litteratur, er uvante med å bevege seg i tekster og ukomfortable med å møte motstand og tvisyn. Da gjelder det å tilby nok redskaper i et sosialt fellesskap til at alle elever kan få oppleve å bevege seg et stykke videre i sin litterære kompetanse, og det er lærernes store ansvar å åpne tilgangen og lette overgangene for barna.

[C

«What an astonishing thing a book is. It's a flat object made from a tree with flexible parts on which are imprinted lots of funny dark squiggles. But one glance at it and you're inside the mind of another person, maybe somebody dead for thousands of years. Across the millennia, an author is speaking clearly and silently inside your head, directly to you. Writing is perhaps the greatest of human inventions, binding together people who never knew each other, citizens of distant epochs. Books break the shackles of time. A book is proof that humans are capable of working magic.»

Carl Sagan, 1980 (Sagan, 2023)

Referanser

- Andersen, D. A. (2008). *Masteroppgave i allmenn litteraturvitenskap, Den sunne lesning: fra anagrammatisk fase til realisert fiksjon*. UIO/DUO Vitenarkiv:
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/26095>
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 15 - 22.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader*. Cambridge university press.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen, hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 250-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- barnebokbad.no. (2023, 08 07). <https://barnebokbad.no/litt-om-vilde/>. Norge.
<https://barnebokbad.no/litt-om-vilde/>
- Baugstø, L. (2018). *Vi skulle vært løver*. Aschehoug.
- Bauman, Z. (2001). *Savnet fellesskap*. Cappelen.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching Texts and their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 21-46). Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2017). Samtalen i klasserommet - samtale og læring. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om mulig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 89 - 102). Fagbokforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analys* (ss. 125-152). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 138-156). Universitetsforlaget.
- Drost, N. L. (2022, 08 08). *Læselyst. Vi skal (også) lære at læse langsomt*. SDU:
<https://www.sdu.dk/da/nyheder/forskningsnyheder/vi-skal-laere-at-laese-langsomt>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam forlag.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2022). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 195-216). Fagbokforlaget.
- Fadiga, L., Fogassi, L. G., & Raos, V. R. (1997, 10 01). *Object Representation in the Ventral Promotor Cortex (Area F5) of the monkey*. Journal of Neurophysiology vol 78, no 4:
<https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/jn.1997.78.4.2226>
- Fangen, K. (2020). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldberg, G. (2015). *101 - de beste barne- og ungdomsbøkene 2005-2015*. Gyldendal.
- Gaga, L. (u.d.). Born this way. *Born this way (album)*. Abbey Road Studio, London.

- Gitmark, C., Haraldsen, M., & Nøstdal, R. K. (2021). *Norsk for yrkesfag*. Aschehoug undervisning.
- Heath, S. B. (1982, april). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *language in society, Cambridge university press*, ss. 49 - 76.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016, 04). *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Universitetet i Stavanger: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2387770>
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Aschehoug.
- Johansen, M. B. (2015, Vol 6, nr. 1 art. 6). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" - når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, s. 20. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1391>
- Kaland, N. (2020, 04 01). *Autisme og Theory of Mind*. PPTjenestens materiellservice, psykologi i kommunen: <https://psykisk-kommune.no/autisme-og-theory-of-mind/19.141>
- Kjelen, H. (2015). *Litterær kompetanse; Portrett av tre lesarar*. Acta didactica Norge: Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar | Acta Didactica Norge (uio.no)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *det kvalitative forskningsintervju 3. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar*. Daidalos.
- Lesesenteret UiS. (2020). *Å vera i boka*. Universitetet i Stavanger.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. s., & Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten - ut i livet*. Fagbokforlaget.
- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseopplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen? I J. k. Smidt, K. Oterholm, & T. Vold, *Litteraturhistoriske perspektiver* (ss. 361-386). Oslo: Universitetsforlaget.
- Michelsen, P. A. (2018). Realistiske forteljingar for barn. I R. S. Stokke, & Tønnessen, *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (ss. 57-82). Universitetsforlaget.
- Naper, C. (2013). "Hunting high and low". Amatøranmeldere og profesjonelle kritikere om fascinasjon og kvalitet. I J. K. Smidt, K. Oterholm, & T. Vold, *Litteratursosiologiske perspektiver* (ss. 270-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- NDLA. (2022). *ndla norsk (SF vg1)*. tekst i kontekst skjønnlitteratur øvelse : <https://ndla.no/subject:1:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f/topic:1:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/topic:1:1cc14972-df1f-4294-b19b-1c2472f5489a/resource:1:121934>
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel*. Aschehoug.
- Nesheim, K. (2022, oktober 13). *Korleis arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet?* Lesesentert i Stavanger, UiS: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/undervisningsopplegg-korleis-arbeide-med-skjonnlitteratur-i-klasserommet?msclid=3e2f9d81c0c011ec9a229a5e7ec3f725>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 9-31). Det norske Samlaget.

- Oterholm, K., Smidt, J. K., & Vold, T. (2013). Hva er litteratursosiologi? Teoretiske perspektiv. I J. K. Smidt, K. Oterholm, & T. Vold, *Litteratursosiologiske perspektiv* (ss. 21-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2017). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 71 - 88). Fagbokforlaget.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). *Nosklæraren*. Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem:
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf%22>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2021, 03 21). *Bildeboken Fy katte! - en utforskningsarena for emosjonell literacy? litterære samtaler på førstetrinn*. Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/bildeboken-fy-katte--en-utforskningsarena-for-emosjonell-literacy-litterare-samtaler-pa-forstetrinn/>
- Palacio, R. (2013). *Mirakel*. Gyldendal.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. e. Matre, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 163 - 175). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2013). Den nærværende og forskende lærer. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 62-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 107-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund.
- RVTS-sør. (2023, 10 18). Do you mind? <https://rvtssor.no/filer/backup/finn-skc3a5rderud.pdf>
- Sagan, C. (2023, 11 11). *BookReads*. Carl Sagan > Quotes > Cosmos part 11, The Persistence of Memory, (1980): https://www.goodreads.com/author/quotes/10538.Carl_Sagan
- Skårderud, F. (2016, 05 27). *Psykologisk.no*. Hva er mentalisering: <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>
- Skårderud, F. (2020, 10 23). *Hva er mentalisering?* *Psykologisk.no*:
<https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008, 05 01). *tidsskriftet den norske legeforening*. Mentalisering - et nytt teoretisk og terapeutisk begrep: <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Smidt, J. K. (2013). Utviklingen av litteratursosiologisk forskning i Norge. I K. Oterholm, J. k. Smidt, & T. Vold, *Litteratursosiologiske perpektiv* (ss. 63 - 90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, K., & Ødegård, M. (2022, 04 01). *Skolen som emosjonell arena - hvordan uro kan påvirke lærer emojonelt*. Utdanningsforskning.no: <https://rvtssor.no/filer/backup/finn-skc3a5rderud.pdf>

- Stokke, R. S. (2014). "Men han har to forskjellige farger på øynene." Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæraren*, ss. 43 - 54.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (ss. 239-258). Universitetsforlaget.
- Tellmann, M. (2018). *Steinerbladet*. Gleden ved å lese: <https://steinerbladet.no/article/gleden-ved-aa lese-2/>
- Tveit, Å. K. (2013). Tarzan eller Frøken Tankeløs? En undersøkelse av Oslobarns litteraturpreferanser i 1930-årene. I J. K. smidt, K. Oterholm, & T. Vold, *Litteratursosiologiske perspektiver* (ss. 246-269). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2018). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (ss. 171-194). Universitetsforlaget.
- Udir. (2020, 12 05). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fagets relevans og sentrale verdier: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 209-238). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Skjermdump fra Sikt/NSD og ROS-analyse samt samtykkeskjema

Vedlegg 2, planlagte lesestopp *Vi skulle vært løver*

Vedlegg 3, Spørreundersøkelse

Vedlegg 4, Intervjuguide, første runde

Vedlegg 5, planlagte lesestopp *Mirakel*

Vedlegg 6, Intervjuguide, revidert for andre runde

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

TAUSHETSPLIKT

Merk at ansatte i barnehage har taushetsplikt. Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette i forkant av intervjuet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!



Norsk ▾ Sissel Larssen Schei ▾

[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan undervisningen bidra til å utvikle empatiske lesere?](#) / [Meldinger](#)

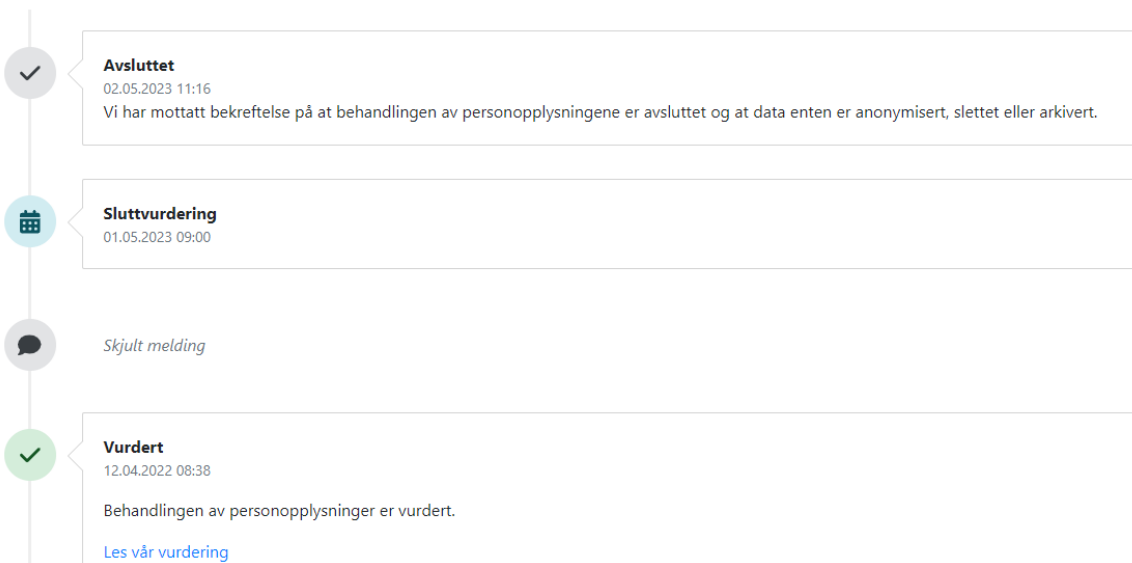
Ref.nr. 241663

Meldinger

Skriv melding...

Merk: Meldingen vil bli synlig for din institusjon og alle prosjektet er delt med.

Send melding



Vedlegg 1b

Risikovurdering av personopplysninger		
Virksomhet: Test	Avdeling:	
Tjeneste-/systemeier (risikoeier):	Telefon/epost:	
Hva er risikovurdert: Håndtering av masteroppgavens rådata	Hva er lagret hvor (personopplysninger): (Dokumentet bør lagres som en del av internkontrollen i virksomheten)	
Vurdert av: Sissel Schei	Avdeling:	Telefon/epost:
Dato:		

Forhold (uønsket hendelse) som er vurdert		Betydning for	Risikonivå (L,M,H) Sannsynlighet (horisontalt) Konsekvens (vertikalt) Sett ett kryss.	Nødvendig med tiltak (Ja/Nei)									
Legg til de forhold som er vurdert. Hendelse 1 til 6 er eksempler som kan endres.		Sett kryss											
1	Tap eller tyveri av fil lagret på bærbart utstyr	<input checked="" type="checkbox"/> Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	X	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	nei
Yellow	Red	Red											
X	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
2	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret	__ Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>X</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	X	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	ja
X	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
3	Uønsket endring som ikke er sporbar. Lydfiler med opptak av barnas svar. Programvare og kryptering i samsvar med <u>OsloMets</u> standard. En uønsket hendelse vil være at <u>OsloMet</u> utsettes for såkalt hacking.	__ Konfidensialitet <input checked="" type="checkbox"/> Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	X	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	nei
Yellow	Red	Red											
X	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
4		__ Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
5		__ Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
6		__ Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											

Beskrivelse av tiltak (I prioritert rekkefølge. Føy til flere linjer ved behov)	Ref. linjenummer over	Betydning/Kommentar
1 Oppbevare koblingsnøkkel innelåst i safe. Safen står på masterstudentens arbeidsplass, dvs. skolen. Tilgangen til safe er begrenset til betrodd merkantil ansatt uten del i forskningen. Dette medfører krav om å bruke koblingsnøkkelen kun ved fysisk tilstedeværelse på arbeidsplassen.	2	

Vedlegg 1c

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan kan undervisningen bidra til å utvikle empatiske lesere?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke metoder for å lære lese måter som gjør at man leser med større forståelse og innlevelse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I tillegg til å være kontaktlærer for 5B, så studerer jeg ved OsloMet for å ta en master i norsk. Der skal jeg foreta en undersøkelse for å se om jeg – og mine kollegaer – kan lære mer om barns møte med litteratur. Læreplanen legger vekt på at eleven skal kunne møte et allsidig utvalg litteratur, litteratur som både bekrefter og utfordrer elevens oppfatning av seg selv og verden. «Leselyst» er et vidt begrep, men jeg vil se på om man kan lære seg lese måter som gjør at eleven opplever mestring og dermed får økt tiltro til seg selv som en leser. Her vil jeg også undersøke hvordan elever velger seg bøker og hvordan de opplever at læreren velger en bok for dem. Jeg vil arbeide med denne oppgaven frem til mai 2023, og alle personopplysninger anonymiseres. Deretter vil mine funn brukes til å videreutvikle undervisningen på vår skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førstelektor Ruth Seierstad Stokke ved OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne registrere (samle) elevsvar til bruk i oppgaven, trenger jeg foresattes samtykke. Alle elevene får den samme undervisningen uavhengig av foresattes samtykke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Elevene får et spørreskjema ved prosjektets start og slutt, det anonymiseres umiddelbart.

Elevene gjør notater i egen loggbok, anonymiserte bidrag renskrives.

Noen elever vil bli intervjuet, da bruker jeg lydopptak som etterpå vil bli renskrevet og anonymisert.

Alle data lagres på OsloMets skybaserte lagringsenheter. Det er også mulig å be om å få se spørsmålene før eleven besvarer spørreskjemaet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller eleven hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil bli tilrettelagt for at elever som ikke deltar i intervjuer/spørreskjemaer får et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektansvarlig og jeg som vil ha tilgang til materialet og navn på eleven vil bli erstattet med en kode som oppbevares adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Ved innleveringen av Masteroppgaven mai 2023 vil alle data være anonymisert og kodenøkkelen destruert. Det vil ikke bli mulig for andre å identifisere den enkelte elev i den ferdige oppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Sissel Schei, Ruth Seierstad Stokke russ@oslomet.no eller

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sissel Schei

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan undervisning bidra til å utvikle empatiske lesere?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- delta i intervju
- delta i utfylling av spørreskjema
- dele loggbok-notater med Sissel Schei

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Planlagte lesestopp i «Vi skulle vært løver» av Line Baugstø

Sidetall og stikkord	Refleksjonsspørsmål/aktivitet	Langes litterære forestillingsverdener
Forsidebilde og baksidetekst	Hva tror du denne boka handler om	Å være utenfor og stige inn
Nye plasser – og nye naboer i klasserommet	Hvordan opplever du å bytte plass, hva har du opplevd av egen og andres reaksjoner på at dere er nye naboer?	Å være utenfor og stige inn
Bildedeling uten tillatelse på SoMe s. 26	Hva tenker du om denne situasjonen? Har du opplevd noe tilsvarende? Hva kan skje?	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden
Garderobe og omkleddingstelt s. 32	Hva skjer her? Hva tenker du om dette?	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden
Besøk hos Leona s. 42 Finne felle interesser	Hva skjer her? Hvordan blir du kjent med nye mennesker? Hva tenker du om Malin og Leona og den kontakten de har her?	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden
Garderobescene, det avsløres at Leona er gutt fysisk	Hva tenker du om det som skjer? Om det hadde vært deg, hvilken reaksjon kjenner du deg igjen i?	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden Å stige ut og tenke over det en vet
Foreldrediskusjon og diskrimineringslov, konflikt i voksenmiljøet	Hvordan opplever du foreldrene her?	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden Hva tenker du om det som skjer? Om det hadde vært deg, hvilken reaksjon kjenner du deg igjen i?
Mot s.112 Leona er tilbake i klasserommet og Malin sier at hun kan sitte ved siden av henne.	Hun tenker. «Jeg må være den løven jeg ikke er», hva mener hun?	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden Å stige ut og tenke over det en vet Å stige ut av og objektivere leseopplevelingen
Brevene til Leona blir levert, hennes reaksjon beskrives s. 129	Lytt til Lady Gagas «born this way», dvs. refrenget, sammen med det du nå har lest, og skriv dine refleksjoner rundt dette sitatet: «I'm beautiful in my way 'cause God makes no mistakes I'm on the right track, baby I was born this way	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden Å stige ut og tenke over det en vet Å stige ut av og objektivere leseopplevelingen

<p>Malin forteller at Leona er veldig god på gitar. Aminas replikk: Det gjør jo ikke noen forskjell om du er gutt eller jente. Jeg har aldri hørt om noen som spiller gitar med tissen.»</p>	<p>Hva tenker du om Amina?</p>	<p>Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden Å stige ut og tenke over det en vet Å stige ut av og objektivere leseopplevelingen</p>
<p>I sluttscenen tenker Malin at Sarah kan fortsette å være sjef i klassen, men at Malin kan være sin egen sjef. Bandet «The 4 Lions» skapes.</p>	<p>Hva har skjedd med Malin og Leona gjennom boka? Har forfatteren klart å få deg til å leve deg inn i boka? Klarte du å «lage egne bilder i hodet» mens læreren leste? Hva synes du om boka?</p>	<p>Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden Å stige ut og tenke over det en vet Å stige ut av og objektivere leseopplevelingen</p>

Vedlegg 3

Hvilken boksmak har du? Oppsummert

Kryss av «liker» eller «liker ikke» for hver påstand om boken:

	liker	Liker ikke	Begge alternativene
Er morsom	12	1	
Er spennende	13	0	
Er trist	1	11	1
Handler om forelskelse og kjærlighet	0	11	2
Ikke handler om forelskelse og kjærlighet	12	0	1
Har mysterier som må løses	11	2	
Handler om ting som kan skje - realistisk	9	3	1
Handler om ting som ikke kan skje - urealistisk	9	3	1
Menneskene er vanlige, som oss	10	3	
Menneskene har ulike evner, som superhelter	12	1	
Menneskene kan bruke magi og trolldom	11	2	
Det handler om ikke-menneskelige skapninger	7	4	2
Onde krefter som kjemper mot det gode (1 ubesv)	10	2	
At jeg kjenner igjen det som skjer	9	4	
At jeg blir overrasket	11	1	1
At det handler om dyr (1 ubesv.)	6	6	
At det går bra til slutt	6	6	1
At det ikke går bra til slutt (1 ubesv)	8	2	2
At det skjer mye - action	13		
At mye skjer i hodet til hovedpersonen - tanker	12	1	
Jeg liker hovedpersonen	9	2	2
Jeg liker ikke hovedpersonen	8	4	1
At hovedpersonen er kul	10	2	1
At hovedpersonen gjør rare og teite ting som jeg ler av	12		1
Det er en hovedperson	9	3	1
Det er flere hovedpersoner	9	4	
At jeg skjønner hva som kommer til å skje, før det skjer	10	3	
At jeg ikke skjønner hva som kommer til å skje, jeg må vente på forklaring	9	4	
Det skjer i nåtiden	9	4	
Det skjer i fremtiden	10	3	
Det skjer i fortiden	9	4	
At det er bilder	12	1	
At det ikke er bilder	1	12	

Vedlegg 4

Intervjuguide, semistrukturert, del en

Takk for at du vil bruke tid på dette. For at jeg skal kunne konsentrere meg om det du sier, så tar jeg opp samtalen vår. Da trenger jeg ikke huske eller notere ned svarene dine, og vi kan konsentrere oss om å snakke sammen. Du kan si «pass» om du ikke vil svare, og det er ingen svar som er «riktige» eller «gale». Du hjelper meg til å lage bedre undervisning ved å svare ærlig på spørsmålene mine.

- 1) Noen ganger leser voksne for dere, hvordan skal det gjøres for at du skal lytte?
- 2) Kan du fortelle meg hva du liker å lese?
- 3) Kan du fortelle meg hva du ikke liker å lese?
- 4) Hva slags bøker burde biblioteket vårt ha?
- 5) Når vi leste boka _____, var det noen av personene der som du ble nysgjerrig på/håpet det beste for? Var det noen som gjorde noe du aldri ville gjort? Var det noen som irriterte deg kraftig? Hva ville du gjort om du var en av disse personene?
- 6) Når du valgte bok nå, hva var det som gjorde at du tok den? Svarer den til forventningene?
- 7) Hva tenker du om at læreren velger bok for klassen (høytlesing eller klassesett)?
- 8) Når jeg sier «leve seg inn i teksten» og «se handlingen i boka for seg som en film», hva tenker du da?

Vedlegg 5

Mirakel, planlagte lesestopp

innholdsoversikt	elevaktivitet
Forside og baksidetekst På storskjerm	Loggskrivning, førlesingstanker
s. 24, Årsaker til at han ikke har gått på ordinær skole	Samtale, hva vet dere om det amerikanske skolesystemet, tenk film, serie etc.
s. 52 Forskjellen på Jack og Julian, basert på mors reaksjon og August sine opplevelser	Loggbok, deretter gruppesamtale, loggbok
s.86 første skoledag og lunsj med Summer	loggbok
s. 92, tekstutdrag på storskjerm, spørsmål om han har vurdert plastisk operasjon og A repliserer at dette er slik han ser ut <u>etter</u> operasjon	Hva gjør forfatteren her? Hvordan virker det?
s. 97, bilde av figurene Boba fett og Darth Sidious fra Star Wars før lesing om kostymene.	Hvordan opplever dere Jack? Egen logg og deretter gruppediskusjon, tillegg; kjenner dere Star Wars-universet, hva betyr disse figurene etc.
s.116, synsvinkelen skifter til Via, storesøster (eg. Olivia)	Hvorfor gjør forfatteren dette?
s. 146 TCOFI-genet/Treacher Collins syndrom.	Finne informasjon, begrepene mutant, bærer av genet osv. =faktainnhenting. Bruke dette som underlag for å se på Olivias situasjon som bærer av genet.
s.165 synsvinkelen skifter til Summer s. 170; de andre barna er redde for å ta på August	De andre barna er redde for å ta på August, hvorfor det?
s. 178 Summer blir anklaget for å være en «falsk venn».	Hvordan opplever dere Summer?
s.179, ordet mulatt må forklares, i 2013 gikk det an i en norsk oversettelse, jfr. Meghan Markle	Gruppediskusjon om ordbruk, sikkert mye usikkerhet om grenser, noe er selvsagt for dagens unge – og tregere oppfattet av de voksne
s.188, synsvinkelen skifter til Jack, dårlig samvittighet	Opplevd dårlig samvittighet, hva kan hjelpe, hva tenker og gjør Jack?
s. 213 Jack føler at han må spy og s.216 Jack slår Julian	Hva tenker du om Jack?
s. 222, Julians mor photoshoppet August ut av klassebildet	Hva tenker du om Julians mor? De andre mødrene? Julian?
s. 223 – 232 skannede bilder av sms-utveksling på storskjerm	Reaksjoner? Evt. forklaring om «skolestyret»
s. 256 Synsvinkelen skifter til Justin, s.264 tics	Fortell om Justin

s. 278	Hvorfor vil ikke Olivia ha foreldrene på forestillingen?
s. 284 synsvinkelen skifter til August, s. 297 høreapparat	Hvordan ville du ha reagert om du var August?
s. 310 Hunden Daisy dør	Hvordan var det å lese dette?
s. 323 synsvinkelen skifter til Miranda (opplever samlivsbrudd, far får ny dame osv)	Nå har du hørt Mirandas versjon, endrer det ditt syn på henne? Hvordan opplever du henne?
s. 376 7.klassingene som overfaller dem, guttene som beskytter han	Hva tenker dere om guttene? (utvikling?)
s. 381	«Turen varte i 48 timer, det var en time som var den grusomme delen» - hva tenker du om moras utsagn?
s. 400	Hva tenker du om at pappa kastet astronauthjelmen?
s. 410	Å være litt snillere enn nødvendig – hva legger du i det?
s. 422 «Du er virkelig et mirakel, August. Du er et mirakel»	Boka slutter med dette. Hvordan ville du avsluttet boka? Om det var en film som vi skulle spille inn/regissere, hvordan vil du at den skal slutte?
s. 423 – 424, lærerens «maksimer»/visdomsord	

Vedlegg 6

Intervjuguide, semistrukturert, del to

Takk for at du vil bruke tid på dette. For at jeg skal kunne konsentrere meg om det du sier, så tar jeg opp samtalen vår. Da trenger jeg ikke huske eller notere ned svarene dine, og vi kan konsentrere oss om å snakke sammen. Du kan si «pass» om du ikke vil svare, og det er ingen svar som er «riktige» eller «gale». Du hjelper meg til å lage bedre undervisning ved å svare ærlig på spørsmålene mine.

- 1) Noen ganger leser voksne for dere, hvordan skal det gjøres for at du skal lytte?
- 2) Kan du fortelle meg hva du liker å lese?
- 3) Kan du fortelle meg hva du ikke liker å lese?
- 4) Hva tenker du om at læreren velger bok for klassen (høytlesing eller klassesett)?
- 5) Når jeg sier «leve seg inn i teksten» og «se handlingen i boka for seg som en film», hva tenker du da?