

“Jeg mislikte at jeg liksom ikke fant fasiten...”

En undersøkelse av ungdoms forståelse av to samtidsnoveller og hvordan litteraturdidaktiske arbeidsmåter kan påvirke deres forståelse

Heidi Salvesen Rudi



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk

HØGSKOLEN I HEDMARK

Høsten 2010

Forord

Dette har vært et langt svangerskap og en trang fødsel, men nå er “barnet” endelig her, forhåpentligvis velskapt! Vår store dramatiker Henrik Ibsen var særlig opptatt av forholdet mellom kunsten og livet, at dette ofte ikke lar seg forene. Man fordypes såpass mye i kunstverket at man glemmer livet utenfor. En slik følelse har jeg fått kjenne mye på det siste året. Jeg har latt spiren vokse og gro, fordypet meg i faglitteratur til langt oppover ørene og latt pågangsmotet ta overhånd. Det har vært et lærerikt prosjekt som jeg ikke ville ha vært foruten. Likevel hadde jeg ikke i mine villeste fantasier trodd at dette skulle koste såpass mye i forhold til samværet med familien.

Men altså: Nå er “barnet” ferdig utviklet! Jeg vil rette en stor takk til min uunnværlige veileder Tove Brit Haugstveit. Du har loset meg gjennom skriveprosessen, gitt meg tro på prosjektet og ikke minst gitt meg faglig, konstruktiv veiledning. En stor takk rettes selvfølgelig også til min mann Svein Arne og mine barn Ole Martin, Marianne, Ida Sofie og Kristine som har stilt opp for meg dette året. Til slutt: Takk til dere elever som har gitt meg et interessant datamateriale å jobbe ut fra.

Lillehammer, 28.oktober 2010

Heidi Salvesen Rudi

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	8
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.3 LESEFORSTÅELSE OG LITTERÆR KOMPETANSE	10
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON	11
1.5 FORSKNING PÅ FELTET	12
2. LITTERATURTEORETISKE PERSPEKTIVER	15
2.1 RESEPSJONSESTETIKKEN	15
2.1.1 <i>Lesing som interaksjon</i>	16
2.1.2 <i>Den dynamiske leseprosessen</i>	17
2.1.3 <i>Repertoar</i>	18
2.1.4 <i>Lesemåter</i>	18
2.2 UNGDOMSLESEREN	19
2.2.1 <i>Den meningssøkende leseren</i>	20
2.2.2 <i>Den analyserende leseren</i>	21
3. LITTERATURDIDAKTISKE PERSPEKTIVER	22
3.1 HØYTLESNING	22
3.2 DEN LITTERÆRE SAMTALEN	22
3.3 INDIVIDUELL LOGG	24
3.4 DIALOGLOGG MED LÆREREN	25
3.5 SPØRSMÅL TIL TEKSTEN	26
3.6 REPETISJONSLESNING	27
3.7 UNDERVISNING I LESESTRATEGIER	27
3.8 LITTERÆRE “WORKSHOPS”	28
4. SAMFUNNSPERSPEKTIVET: PISA	29
4.1 TEKSTKOMPETANSE	29
4.2 LESEMÅTER	29

4.3	PISA+	30
5.	PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN.....	32
5.1	METODEVALG	32
5.2	UTVALG	32
5.3	ETISKE OVERVEIELSER, GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET	33
5.4	TEKSTVALG.....	36
5.4.1	<i>Novellen Kino (2005)</i>	37
5.4.2	<i>Novellen Det var bare herr og fru Kvist (2009)</i>	37
5.5	DATAINNHEITING.....	38
5.5.1	<i>Pilotundersøkelsen</i>	39
5.5.2	<i>Den endelige undersøkelsen</i>	40
5.6	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	43
5.7	DYBDEINTERVJU	45
6.	PRESENTASJON AV RESULTATENE	46
6.1	CAMILLA- “ANALYSERE OG SÅNN. DET SYNES JEG ER SKIKKELIG GØY!”	46
6.1.1	<i>Camillas møte med novellen Kino</i>	47
6.1.2	<i>Camillas møte med novellen Det var bare herr og fru Kvist</i>	49
6.2	KRISTIAN- “JEG HAR ALDRI SATT MEG INN I LITTERATUR OG SÅNT”	52
6.2.1	<i>Kristians møte med novellen Kino</i>	53
6.2.2	<i>Kristians møte med novellen Det var bare herr og fru Kvist</i>	56
6.3	ERIK- “JEG ER USIKKER PÅ OM DET JEG TENKER ER RIKTIG”	57
6.3.1	<i>Eriks møte med novellen Kino</i>	58
6.3.2	<i>Eriks møte med novellen Det var bare herr og fru Kvist</i>	60
6.4	MARI- “JEG LETER ETTER POENGET OG HAR LYST TIL Å FORSTÅ!”	62
6.4.1	<i>Maris møte med novellen Kino</i>	62
6.4.2	<i>Maris møte med novellen Det var bare herr og fru Kvist</i>	64
6.5	NANJA- “DET ER SÅ GØY Å LEVE SEG INN I BØKER!”	66
6.5.1	<i>Nanjas møte med novellen Kino</i>	67
6.5.2	<i>Nanjas møte med novellen Det var bare herr og fru Kvist</i>	70
7.	DRØFTING AV RESULTATENE	74
7.1	LITTERATURTEORETISKE PERSPEKTIVER	74
7.1.1	<i>Lesing som interaksjon</i>	74
7.1.2	<i>Ulike leseprosesser</i>	75
7.1.3	<i>Ulike repertoar</i>	76
7.1.4	<i>Ulike lesemåter</i>	77
7.2	PERSPEKTIVER FRA SAMFUNNSFORSKNINGEN	80
7.2.1	<i>Camilla og Nanja</i>	81
7.2.2	<i>Erik og Mari</i>	81

7.2.3	<i>Kristian</i>	82
7.2.4	<i>Gutter og jenters litterære kompetanse</i>	83
7.3	LITTERATURDIDAKTISKE PERSPEKTIVER.....	84
7.3.1	<i>Arbeidsmåtenes betydning</i>	84
7.3.2	<i>Lærerens betydning</i>	87
7.3.3	<i>Tekstvalgets betydning</i>	89
7.3.4	<i>Hvorfor utvikle elevenes litterære kompetanse?</i>	90
8.	AVRUNDING OG KONKLUSJON	92
	LITTERATURLISTE	95
	VEDLEGG 1: SAMTYKKEERKLÆRING	100
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	101

Antall ord i oppgaveteksten: 35 962

Norsk sammendrag

Målet med denne masteroppgaven har vært å studere utvalgte elevers lesninger av novellene *Kino* (2005) og *Det var bare herr og fru Kvist* (2009) og å vurdere hvordan litteraturdidaktiske arbeidsmåter kan påvirke deres forståelse. Videre har det vært et mål å reflektere over hva som konstituerer en litteraturundervisning som tar sikte på å utvikle elevenes forståelse og leseglede.

Teori og empiriske undersøkelser som ligger til grunn for prosjektet knytter spesielt an til hva som skjer i leseprosessen og hvordan mening skapes i møtet mellom tekst og leser. Jeg har tatt utgangspunkt i resepsjonestetikken og Wolfgang Isters teori om estetisk respons, der meningen i det litterære verket er et resultat av interaksjonen mellom tekst og leser.

Elever på vg3 studieforberedende utdanningsprogram er denne masteroppgavens fremste aktører. Selve undersøkelsen består av et litteraturdidaktisk arbeid rundt deres lesninger av de to novellene. Undersøkelsen har vært tilrettelagt som en “workshop” der elevene har fått prøve ut ulike arbeidsmåter som kan fremme forståelse og lese lyst. I tillegg har jeg gjennomført dybdeintervjuer. Dette for å kartlegge elevenes leseprosesser og å undersøke hvordan de oppfatter at arbeidsmåtene påvirker deres forståelse, noe som har lagt grunnlaget for litteraturdidaktiske refleksjoner.

Min empiriske undersøkelse viser at elevene anlegger ulike lese måter på de to novellene, at de har ulike repertoar å møte tekstene med og at forståelsen derfor blir ulik. Elevene som i mitt materiale har god litterær kompetanse kjennetegnes ved at de anvender mer hensiktsmessige lesestrategier, går i aktiv dialog med tekstene og er mer motivert for lesing enn elevene som har en svakere utviklet litterær kompetanse. Den arbeidsmåten som i mitt materiale først og fremst fremmer forståelse hos elevene med god litterær kompetanse er loggskrivning. Elevene med en svakere utviklet litterær kompetanse foretrekker først og fremst å samtale med andre. I denne oppgaven drøftes også lærerens og tekstvalgets betydning for utvikling av forståelse, litterær kompetanse og leseglede.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: “I disliked not being able to find a set answer...”

The objective of this Master’s thesis has been to examine selected student’s readings of the short stories *Kino* (2005) and *Det var bare herr og fru Kvist* (2009) and to assess how literature didactics can affect their understanding of the literary material. Another objective has been to reflect on what constitutes a teaching method aimed at developing students’ appreciation and understanding of literature.

The underlying theory and empirical investigations are related specifically to what takes place in the reading process and how meaning is created in the encounter between text and reader. My starting point has been Wolfgang Iser’s theory of aesthetic response, in which the meaning of the literary work is the product of an interaction between text and reader. The primary characters in this Master’s thesis are students enrolled in upper secondary school and attending classes in preparation for university studies. The main investigation consisted of a literature didactic work revolving around the students’ readings of the two short stories and was organized as a workshop in which the students were able to try out different approaches aimed at promoting reading appreciation and understanding. I also conducted in depth interviews in order to obtain an overview of the students’ reading processes and to investigate their own insight into how different approaches influenced their reading experience. The investigation served as the basis for reflections relating to literature didactics.

My empirical study showed that the students applied different approaches to reading the two short stories, that they had varying repertoires to deal with the texts and that their understanding therefore varied. The factors that characterized the students who had good literary skills in my study were the use of more suitable reading strategies, active dialogue with the text and a higher level of motivation compared to the students who had less developed literary skills. In my material, the approach that promoted the best understanding among the students with good literary skills was log keeping. Students with less developed literary skills preferred primarily to discuss the text with others. In this Master the importance of teacher and choice of text for the development of reading appreciation, skills and understanding is also discussed.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er ungdoms møter med skjønnlitteratur. Noe av bakgrunnen for valg av tema er at jeg har et litterært engasjement i forhold til teoretiske og didaktiske problemstillinger knyttet til arbeid med denne sjangeren. Som norsklærer har jeg en særlig interesse for hvordan litteraturundervisningen kan legges til rette for å styrke elevenes tekstforståelse, litterære kompetanse og lese lyst.

Selv er jeg vokst opp i en generasjon der det aldri var noen tvil om hvem som hadde fasiten på den korrekte fortolkning av tekster. Det var læreren. For oss elever gjaldt det å lete seg frem til det “riktige” svaret og håpe på at vår forståelse av teksten var “korrekt”. Under gjennomgangen av teksten kopierte vi alltid lærerens mesterfortolkning og “utviklet” derigjennom vår tekstforståelse. For mange av oss betydde dette dessverre starten på slutten på et varig og personlig engasjement for litteratur.

De moderne litteraturteoriene orienterer seg imidlertid bort fra mesterfortolkninger og tekstens autonomi. De fokuserer heller på *leserens* betydning for hvordan meningen i det litterære verket skapes. Dette påvirker litteraturdidaktikken blant annet i den forstand at det ikke lenger er overføring av kunnskap fra lærer til elev som er det overordnede målet. Det er heller den dialogiske forståelsen av kunnskapsutvikling som kommer i fokus, der elevene *selv* er aktive produsenter. Dette setter i gang flere didaktiske refleksjoner, blant annet i forhold til hvordan man kan gjøre elevene interessert i litteratur, hvilke arbeidsmetoder som kan fremme forståelse og hvilken rolle tekstvalget, læreren og elevene selv spiller for utvikling av leseglede og litterær kompetanse.

Samfunnsmessige perspektiver på lesing er også interessant. Det er ingen tvil om at skolen mer enn noen gang har et viktig ansvar når det gjelder å utvikle elevenes tekstkompetanse. Dette mye på grunn av den digitale verden vi lever i. PISA-resultatene¹ fra 2006 viser at

¹ Leseprøvens overordnede mål er å kartlegge hvor godt femtenåringer leser og forstår ulike typer tekster som de møter i skole, i videre utdanning og ellers i samfunnet.

norsk ungdom har lavere tekstkompetanse enn land det er naturlig å sammenlikne seg med (Haugstveit m.fl., 2009), noe som vekker bekymring, også fra statlig hold.

1.2 Forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan litteraturdidaktiske arbeidsmåter påvirke ungdoms forståelse av novellene *Kino* (Kaldhol, 2005) og *Det var bare herr og fru Kvist* (Dahle, 2009)?
- Hva konstituerer en litteraturundervisning som både har som mål å skape leseglede og å utvikle elevenes litterære kompetanse?

For å besvare disse forskningsspørsmålene, har jeg gjennomført en empirisk undersøkelse i min egen classes norsktimer på vg3 studieforbredende utdanningsprogram.

Masteroppgavens fremste aktører er derfor elevenes skriftlige og muntlige tekster.

Forskningsspørsmålene vil bli belyst ut fra tre perspektiver: Et litteraturteoretisk, et litteraturdidaktisk og et samfunnmessig perspektiv.

Oppgavens teoretiske perspektiv tar utgangspunkt i den forståelse at meningen i det litterære verket eksisterer først når det blir realisert av leseren. Det betyr at det ikke finnes en på forhånd fastlagt “mesterfortolkning” som elevene skal oppdage gjennom sin lesning. Et sentralt interessefelt er derfor å beskrive hva som skjer i leseprosessen og hvordan mening skapes i møtet mellom tekst og leser.

Oppgavens samfunnmessige perspektiv vil se nærmere på hvordan PISA definerer og operasjonaliserer begrepene leseforståelse og tekstkompetanse. Det må imidlertid presiseres at dette ikke er en oppgave om tekstkompetanse i PISAs betydning². Mitt fokus er her heller lagt på å anvende leseprøvens hierarkiske oppfatning av leseforståelse på mine elevers lesninger av de to novellene.

² PISA måler elevenes tekstkompetanse i forhold til fem ulike tekstkategorier: Argumenterende, beskrivende, forklarende, veiledende og skjønnlitterære tekster (Lie m.fl., 2001)

Det litteraturteoretiske og det samfunnsmessige perspektivet danner grunnlag for litteraturdidaktiske refleksjoner. Det litteraturdidaktiske perspektivet vil først og fremst dreie seg om hvordan lærer, tekstvalg og valg av arbeidsmåter kan bidra til å utvikle elevenes forståelse av novellene. Jeg tar her utgangspunkt i at leseprosessen fortsetter i det skriftlige og muntlige etterarbeidet med tekstene og at elevene er meningsprodusenter med ressurser som skal brukes aktivt i dette arbeidet.

For å gi plass til det som er interessant for forskningsspørsmålene, har det vært nødvendig å avgrense. Oppgaven sier derfor ikke noe om hvordan bakgrunnsvariabler som for eksempel kjønn og sosioøkonomisk status generelt kan påvirke leseforståelsen. Det har heller ikke vært min hensikt å si noe om i hvilken grad gutter og jenter generelt har ulik leseforståelse og i hvilken grad barn av høyt utdannede foreldre kan ha en annen leseforståelse enn barn med lavt utdannede foreldre. Målet med oppgaven er heller å si noe om utvalgte elevers forståelse av to noveller, hvilke leseprosesser og lesemåter som leder frem til ulike forståelser og hvordan vi kan forstå elevenes litterære kompetanse. Videre har det vært et mål å reflektere over litteraturundervisningen og særlig se nærmere på hvordan arbeidsmåtene, læreren og tekstvalget kan påvirke elevenes forståelse og leselyst.

1.3 Leseforståelse og litterær kompetanse

Leseforståelse og litterær kompetanse er sentrale begreper i denne oppgaven og trenger derfor en nærmere avklaring. Ivar Bråten (2007, s.11) definerer leseforståelse slik: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst”. Her må leseren selv bidra til å konstruere mening gjennom å utnytte sine bakgrunnskunnskaper. Lise Iversen Kulbrandstad (1996, s.59) hevder at man bør inkludere en helhetlig tekstforståelse når man vil undersøke unges leseforståelse.

Det kan man blant annet gjøre ved å undersøke forståelse av informasjon som er indirekte uttrykt i teksten (dvs. evne til å foreta inferenser ved å koble informasjon fra teksten og egne bakgrunnskunnskaper), leserens evne til å skille ut vesentlig informasjon i teksten og dessuten leserens evne til å styre sin egen forståelse (metakognitive ferdigheter).

Kulbrandstad (1996) skriver videre at man for å finne årsaker til eventuell dårlig leseforståelse bør undersøke faktorer både ved leseren, teksten og situasjonen som kan tenkes å påvirke forståelsen. Altså er lesing etter hennes mening en situert aktivitet.

Begrepet litterær kompetanse drøftes av Åsmund Hennig (2010) i boken *Litterær forståelse*. Han hevder at litterær kompetanse inkluderer kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdighet i å lese litterære tekster (s.82). Kunnskap om tekst innebærer kunnskap om litterære virkemidler, analytisk kunnskap og forståelse for hva en tekst kan ha å bety for virkeligheten. Kunnskap om kontekst innebærer blant annet kunnskap om litteraturhistorie og kunnskap om intertekstualitet. Kunnskap om lesing innebærer en bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger samt kunnskap om ulike måter å lese tekster på. Litterær leseferdighet innebærer evne til å danne forestillingsverdener, evne til å lese med innlevelse og evne til å lese prøvende. Alle disse aspektene inngår i følge Hennig (2010, s.83) i begrepet litterær kompetanse. Dette er et sammensatt begrep. Derfor er det mange forhold å ta hensyn til når man skal studere elevenes lesninger og når målet er å utvikle deres forståelse og litterære kompetanse.

1.4 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er delt i to hoveddeler. I den første delen av oppgaven gir jeg en oversikt over tidligere relevant forskning (kap.1), presenterer oppgavens teoretiske grunnlag (kap. 2) og litteraturdidaktiske utgangspunkter (kap. 3). Jeg ser dessuten nærmere på hvordan PISA operasjonaliserer og måler tekstkompetanse (kap. 4). Disse fire kapitlene er ment å legge grunnlaget for empiri og drøfting i del to. Oppgavens andre hoveddel starter med kapittel 5 der jeg begrunner valg av metode, gjør en vurdering av etiske forhold rundt datainnhenting og gir en beskrivelse av gjennomføringen av undersøkelsen. I kapittel 6 presenteres resultatene gjennom fem leseportretter. Her forsøker jeg å gi et bilde av hver enkelt elevs litterære verden, deres meningsskapende prosesser og deres leseforståelse. Jeg viser også hvordan de litteraturdidaktiske arbeidsmåtene påvirker forståelsen. I kapittel 7 belyses resultatene ut fra de tre perspektivene som jeg nevnte innledningsvis: Det litteraturteoretiske, det samfunnsmessige og det litteraturdidaktiske perspektivet. I kapittel 8 oppsummeres funnene og jeg forsøker å gi et svar på forskningsspørsmålene.

1.5 Forskning på feltet

Resepsjonsforskning og litteraturdidaktisk forskning er unge fagfelt. I.A. Richards (1929) var blant de første som fant at lesere fra ulike miljøer tolker tekster forskjellig. Han hevdet at lesere fra andre sosiale lag enn ham selv tolket tekstene både annerledes og feil. Noen år senere kom Louise M. Rosenblatt (1938) med sin teori om at lesing er å betrakte som en interaksjon mellom tekst og leser. Hennes forståelse var også at lesere tolker tekster forskjellig, men hun mente i motsetning til Richards at leseren ikke kunne være en mulig feilkilde til den korrekte fortolkning. De leserorienterte litteraturteoriene slo imidlertid ikke gjennom før på midten av 1970- tallet (Steffensen, 2001). Jeg vil her trekke frem noen sentrale studier som kan være av interesse for denne masteroppgaven, enten fordi de presenterer arbeidsmåter som kan være relevante for prosjektet, fordi de har interessante funn som kan bidra til å belyse mine resultater eller fordi de representerer et litteratursyn som også denne oppgaven deler.

Av nyere amerikansk forskning velger jeg å trekke frem den amerikanske forskeren Sheridan Blaus arbeider. I sin bok *The literature workshop. Teaching texts and their readers* (2003) viser han hvordan litteraturundervisningen kan legges til rette for å utvikle elevenes litterære kompetanse. Han foreslår en rekke arbeidsmåter som kan bringe elevene nærmere dette målet. Elevaktivitet er et viktig stikkord og flere av arbeidsmåtene som presenteres i denne boken kan sees som en inngang til min egen studie.

Den danske forskeren Bo Steffensen problematiserer i boken *Når barn læser fiktion* (2005) den objektive mesterfortolkning og drøfter blant annet spørsmål som: Er lesning av litteratur en rent subjektiv opplevelse? Hvordan er forholdet mellom opplevelse og fortolkning av skjønnlitteratur? Finnes det mange måter å lese en tekst på og hvordan bruker vi dem? Han er interessert i å finne frem til arbeidsmåter som kan lede elevene inn i teksten og ikke ut av den, noe som også er mitt utgangspunkt.

Birthe Sørensen mener i boken *Litteratur- forståelse og fortolkning* (2001) at litteraturundervisning kan være en viktig brikke i elevenes identitetsdannelse. Det hun er spesielt opptatt av å undersøke er hva som skjer når elevene arbeider med meddikning, noe som krever at leseren er aktiv medprodusent. Etter Sørensens mening får elevene gjennom denne metoden mulighet til å uttrykke sin tekstforståelse gjennom en åpen og eksperimentell

litteraturundervisning. Meddiktning er imidlertid en metode som blant annet Steffensen (2005, s. 321) kritiserer fordi han mener den fører leseren for langt bort fra det han kaller “grundteksten”.

Av svensk leseforskning kan nevnes Monica Reichenbergs doktorgradsavhandling *Gymnasieelever samtalar kring facktexter* (2005). Reichenberg er ikke opptatt av skjønnlitteratur, men studerer et utvalg elevers forståelse av saktekster. Hun legger spesiell vekt på å drøfte årsaker til svak forståelse, noe også jeg i min undersøkelse vil rette oppmerksomheten mot, med tanke på hvordan elevene skaper mening i interaksjon med teksten.

Spesielt interessant for mitt prosjekt er Birgitta Bommarcos rapport *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (2006). Hun er i sin studie opptatt av å få kunnskap om hva som skjer når elever i videregående skole leser skjønnlitterære tekster. Hennes utgangspunkt er at arbeid med skjønnlitteratur er en sosial, identitets- og kulturskapende aktivitet. Hun ser på lesing, skriving og samtale som uttrykk for refleksjon, selvrefleksjon, erfaringsbearbeiding og kunnskapsutvikling. Hennes funn kan være interessant å sammenholde med mine egne resultater, siden også hennes forskningsspørsmål retter seg mot hva som skjer i leseprosessen, hvilken mening elever i videregående skole får ut av skjønnlitterære tekster og hvilke refleksjoner, tolkninger og kunnskaper som kommer til uttrykk i deres egen tekstproduksjon, både muntlig og skriftlig.

Jon Smidts undersøkelser av ungdoms tekstmøter i videregående skole bør også nevnes. Et eksempel på én av hans studier er *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant* (1988). Smidt har her valgt å studere egne elever og gir et bilde av praktisk litteraturarbeid i videregående skole. Han legger vekt på å presentere ulike forutsetninger som hver enkelt elev tar med seg i møtet med litteraturen. Han betrakter i likhet med både Sørensen (2001) og Bommarco (2006) litteraturlesning i skolen som en identitetsskapende aktivitet og er opptatt av at det er elevenes egen aktive meningsskaping som må stå i sentrum for tekstarbeidet.

I sin doktorgradsavhandling *Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster* (2006) ønsker Sylvi Penne å finne ut hvordan elever erfarer norskfaget på ungdomstrinnet i henholdsvis et drabantbyområde og et byområde. Hun

er interessert i meningsskaping i forhold til skjønnlitteratur, ikke først og fremst hva elevene mener, men hvordan de mener (Penne, 2007). Ett av forskningsspørsmålene lød slik: "Fikk elevene på ungdomstrinnet noe ut av fortidslitteraturen, og hvordan fungerte samtidslitteraturen i den flerkulturelle skolen?" (ibid, s.46). Hun har her noen interessante funn som kan belyse mine resultater.

Maja Inanda Lexow Wiraks masteroppgave *En barnebok i klasserommet: Didaktisk strategi, respons og meningsutbytte* (2008) viser hvordan elever på 5.trinn oppfatter en barnebok som blir lest høyt og bearbeidet i klassen. Hun drøfter blant annet hvordan læreren kan legge til rette litteraturundervisningen slik at elevene kan bli motivert og engasjert til å lese. Av andre masteroppgaver innenfor feltet kan nevnes *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt* (2009) av Marit Berg Øien. Hun tar utgangspunkt i litteraturformidlingsprosjektet "Teksten i bruk" som Norsk Barnebokinstitutt står bak³ og prøver ut to av metodene i dette prosjektet. Hun undersøker hvilken lese måte som dominerer i bruken av metodene på mellomtrinnet og drøfter hva slags litteratur og hvilke lese måter som bør vies undervisningstid på mellomtrinnet. Begge disse masteroppgavene tar utgangspunkt i at elevaktivitet rundt tekster kan øke forståelse, noe som også gjelder min egen oppgave.

³ Prosjektets målsetting er å formidle ny barne- og ungdomslitteratur, samt finne fram til varierte metoder å formidle litteratur på (Norsk Barnebokinstitutt, 2008)

2. Litteraturteoretiske perspektiver

For å kunne beskrive og forstå elevenes lesninger av novellene, er det nødvendig å gjøre greie for teorier om lesing. Jeg vil her vise hvordan sentrale resepsjonsteoretikere beskriver hva som skjer når vi leser og hva som påvirker de meningsskapende prosessene.

2.1 Resepsjonestetikken

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i resepsjonsteoriens grunnleggende antakelse om at det er leseren, teksten og konteksten som legger premissene for å skape litterær mening. Resepsjonsteoriene er i motsetning til både nykritikk og den historisk-biografiske metode opptatt av hva *leseren* kan tilføre teksten. I følge Atle Kittang, professor i allmenn litteraturvitenskap (2004, s. 52) er ”interessen...flyttet bort fra teksten som det eneste meningsbærende element, fordi teksten oppfattes som ustabil og ubestemt og iallfall uten noen fast og ”korrekt” mening”. Dette er en poststrukturalistisk oppfatning av tekst som også litteraturkritikeren Roland Barthes stod for. Barthes hevder i følge Kittang m.fl. (2004, s.100) at man kan forstå teksten som vev og som et spill av betydningsbærende elementer som hele tiden ”utsetter” meningen. Slik kan man bestemme teksten som betydningsproduserende praksis. Barthes mente at *lesningen* var tekstens avgjørende instans. Han var også opptatt av tekstens forbindelse til andre tekster; intertekstualitet (ibid., s.74). En tekst kan derfor aldri ha én helhetlig mening som ligger skjult i tekstens struktur fordi alle tekster på en eller annen måte står i forbindelse med andre tekster. ”Teksten bliver mere eller mindre prisgivet den mening, som fortolkeren lægger ned over den” (Sørensen, 2001, s.75). Innenfor resepsjonsteoriene er det imidlertid ulike syn på hvor stor betydning leseren har for tolkningen.

Det finnes to hovedretninger innenfor resepsjonsteoriene: Den amerikanske reader-response-tradisjonen og den tyske resepsjonestetikken. Reader-response-tradisjonen vektlegger den subjektive siden ved lesningen. Teksten i seg selv gir derfor ingen mening (Aase, 2005, s. 113). Kittang m.fl. (2004) nevner den amerikanske professoren Norman Holland (1975) som en sentral representant for reader-response-teoriene. Holland mener at det er leserens ”identitetstema som alene bestemmer resepsjonen av litteratur, mens den litterære teksten selv nærmest får status som en ren stimulus” (Kittang m.fl., 2004, s.37). Holland har kun

interesse for den subjektive siden av lesningen. Leserens respons på tekster er derfor alltid avhengig av det Holland kaller for hans/hennes personlighet eller ”identitetstema”. Leseren gjensker teksten i pakt med sin personlighet og tolkningen blir et resultat av hver enkelt lezers identitetstema (Aspaas, 2005).

Denne masteroppgaven tar imidlertid utgangspunkt i den andre grenen innenfor resepsjonsteoriene; *resepsjonsestetikken*. Hans Robert Jauss (1970) og Wolfgang Iser (1978) er to sentrale teoretikere her. De er begge av den oppfatning at både leseren og teksten spiller en avgjørende rolle i meningsproduksjonen. Møtet mellom tekst (eller “den implisitte leser” som er en størrelse som teksten selv krever) og leser (“den empiriske leser”) beskrives inngående av Wolfgang Iser i boken *The act of reading: A theory of Aesthetic Response* (1978). I denne boken presenterer Iser sine teoretiske perspektiver på leserens estetiske møter med tekst, noe som danner mye av grunnlaget for min oppgave.

2.1.1 Lesing som interaksjon

Iser er av den oppfatning at meningen i det litterære verket et produkt av *interaksjonen* mellom tekst og leser. Det litterære verket er derfor ikke identisk med teksten eller med realiseringen av teksten, men ligger et sted halvveis mellom de to (Iser, 1978). I leseprosessen finnes det derfor tre hovedkomponenter: Teksten, leseren og samhandlingen mellom tekst og leser. Fra tekstens synspunkt vil interaksjonen med leseren si noe om tekstens potensial som kan aktualiseres i leseakten. Teksten har responsinviterende strukturer som det er opp til leseren å gripe fatt i.

For å beskrive interaksjonen mellom tekst og leser er Isers begrep *tomme rom* (“Leerstellen”, (“blanks” eller ”ubestemtheter”) sentralt: ”What we have called the blank arises out of the indeterminacy of the text....They [the blanks] indicate that the different segments of the text are to be connected, even though the text itself does not say so” (Iser, 1978, s.182). Leseren må aktivt gå i dialog med teksten fordi den ikke gir en uttømmende mening i seg selv. Wallgren (1999, s.47) sier det slik:

Varje sådan brytning av textens koherens omvandlas till faktorer som aktiverar läsarens fantasi.... Tomställena är egenskaper hos texten. Men de är samtidig det instrument i fiktiva texter som tvingar läsaren till att reflektera över sin egen symbolvärld, sina egna förställningar, sej själv.

Gjennom aktivt å danne seg indre forestillingsbilder som ikke står direkte uttrykt i teksten, fyller leseren tekstens tomme rom. Dette er et spill mellom det åpne og det lukkede i teksten. Det er her meningen i det litterære verket skapes. Helhetene eller sammenhengene dannes når den empiriske leser fyller tekstens tomme rom med mening, hevder Iser (1978, s.183). Det er disse sammenhengene leseren stadig er på søken etter.

Spillet med leseren, som Iser (1978) kaller det, igangsettes av tekstene. Han beskriver fire spilltyper som inviterer til ulike lese måter: agon, alea, mimicry og ilinx⁴. Iser (1993) hevder at disse spilltypene ikke finnes i ren form i tekster, men at de må sees på som spilllets konstituerende elementer. Jeg velger her å konsentrere meg om beskrivelsen av spilltypen ilinx, som prosjektets to noveller kan sies å være dominert av. Ilinx søker å vende opp ned på alt og med dette bryte med alt som er kjent. "Whatever is present is as if mirrored from its reverse side" (Iser, 1993, s.262). Dette gjør at det for leseren kan være vanskelig å holde fast ved en gjenkjennelig virkelighet og en alminnelig logikk.

2.1.2 Den dynamiske leseprosessen

Hver enkelt leser kan forstå en tekst på ulike måter underveis i leseprosessen. "Den aktivitet som textens försvagat situerade symbolvärld avkräver av läsaren leder knappast läsaren till stabila och entydiga tolkningar. Tvärtom växlar våra tolkningar medan vi läser. Läsningen har då karakteren av en process av växlande realiseringar" (Wallgren, 1999, s. 43). Dette taler imot en forestilling om at formålet med lesningen er å nå en riktig fortolkning av verkets mening.

The wandering viewpoint er et viktig begrep i Isers teori som er knyttet til kjennetegn ved leseren. Det gir oss en nærmere beskrivelse av den dynamiske dialogen mellom leseren og teksten. Her beskrives vekselspillet mellom leserens forventninger til teksten og de erfaringer han/hun gjør seg underveis i lesningen. Det er leserens ståsted eller "viewpoint" som er avgjørende for hvilket perspektiv han "ser" gjennom" (Susegg, 2003, s.45).

Peter Rabinowitz (1998) har vært opptatt av å forklare dette vekselspillet og hva som skjer i interaksjonen mellom tekst og leser. I sin teori gir han en beskrivelse av de litterære konvensjonene eller reglene som finnes både i teksten og i leseren før tekstmøtet. Disse

⁴ Iser bruker Roger Callions klassifikasjon av spill. (Disse er ikke relatert til tekster, slik Iser gjør det)

konvensjonene styrer forståelsesprosessen, hevder han. Teksten legger alltid føringer for hvilke sammenhenger og helheter den empiriske leseren har mulighet for å oppdage. Leseren velger på sin side selv ut det han/hun synes er viktig i teksten og forstår det på sin måte. Ulike lesere vil derfor forstå en tekst på ulik måte. I følge Rabinowitz (1998) vil leserens teksterfaring være avgjørende for hvilke forhold han/hun legger merke til og hvordan disse forstås.

2.1.3 Repertoar

Iser (1978) er i sin teori ikke eksplisitt opptatt av å beskrive kontekstens betydning for meningsskapingen. Kathleen McCormick bringer imidlertid dette perspektivet inn i sin bok *The culture of reading and the teaching of English* (1999). Hun ser i likhet med Iser på lesing som en interaksjon mellom tekst og leser, men understreker at dette er en situert aktivitet. Samfunnets generelle og litterære ideologier virker inn på teksten og leseren, hevder hun. Begrepet repertoar er sentralt i hennes teori. Hun hevder at tekstens litterære repertoar består av formelle og innholdsmessige element, for eksempel språk og struktur, mens tekstens generelle repertoar formidler holdninger og verdier. McCormick (1999) hevder videre at leserens repertoar påvirker realiseringen av teksten:

Their repertoires consists of specifically literary matters- assumptions and beliefs about literature, their previous literary experiences, their strategies of reading literary texts- as well as many more general matters- their attitudes about gender, race, their religious beliefs, regional biases, etc. (s.71)

De faktorene McCormick (1999) her nevner først, kaller hun leserens litterære repertoar. Leserens holdninger og verdier regner hun for å være hans/ hennes generelle repertoar. Det er altså mange faktorer som kan forklare at ulike lesere finner ulik mening i samme tekst. For at en leser skal kunne forstå en tekst, må det være en viss korrespondanse mellom tekstens og leserens kompetanse (Aspaas, 2005, s. 7), eller for å bruke McCormicks begreper må det være et visst samsvar eller “matching” mellom tekstens og leserens repertoar. Er ikke dette samsvaret til stede, vil leseren oppleve “mismatching”, noe som vil føre til at leseren avviser teksten (McCormick, 1999, s.87).

2.1.4 Lesemåter

Det finnes ulike måter å lese en skjønnlitterær tekst på. Steffensen (2005, s.320) bruker begrepet fiksjonskompetanse eller evne til å lese med fordobling om én av lesemåtene: ”Ofte

bruger man uttrykket *fordobling* for at vise, at teksten både betyr det, som er det sædvanlige i sproget *og* noget andet. Og det er dette andet, der gør tekstlæsningen til fiktion”. Når man leser med fordobling leser man teksten fiktivt, og det er denne lese måten Steffensen mener vi må bruke når vi leser skjønnlitterære tekster. ”Som man kan forestille sig, er evnen til at læse med fordobling den afgørende konvention for at man har litterær kompetence, og det er også den sværeste at beherske”, skriver Steffensen (2005, s.118). Om man derimot er opptatt av å bruke teksten som dokumentasjon på noe i den virkelige verden, anvender man i følge Steffensen (2005) den faktive leseform.

Louise M. Rosenblatt (1994) hevder i likhet med Steffensen at det er ulike måter å lese en tekst på, men hun bruker andre begreper. Hun snakker om *efferente* og *estetiske* lese måter. Ulike lesninger har sin årsak i at tekster er ulike, men også måten vi leser på virker bestemmende for hva vi sitter igjen med, hevder hun. Om vi leser for å oppleve en tekst leser vi på en annen måte enn om vi er ute etter å få tak i sentral informasjon i den. I følge Rosenblatt (1994, s.24) er en lese måte som tar sikte på å lære noe av teksten efferent. Dette er en upersonlig tilnærming til litteratur, der leseren er ute etter faktaopplysninger. I kontrast til denne lese måten står den estetiske, den lese måten som Rosenblatt hevder at man må bruke når man leser skjønnlitteratur. Om den estetiske lesningen sier Rosenblatt (1994) blant annet følgende:

Sensing, feeling, imagining, thinking, synthesizing the states of mind, the reader who adopts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during this process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolized by the text. (s.26)

Den estetiske lesningen oppstår altså i følge Rosenblatt (1994) når leseren går inn i fiksjonen og opplever situasjoner og stemninger som skapes i lesehandlingsøyeblikket.

2.2 Ungdomsleseren

I boken *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991) beskriver J.A. Appleyard hvordan vi utvikler oss som lesere av fiksjonslitteratur. Han hevder at vi på veien fra barn til voksen gjennomgår fem ulike leserstadier. Hvilket stadium vi befinner oss på vil påvirke hvordan vi opplever det vi leser. I følge Appleyard følger leseren

stadiene i en tilnærmet forutsigbar rekkefølge, selv om han understreker at disse ikke regnes for absolutte. Stadiene sier også noe om hvordan lesere *burde* utvikle seg, noe de i praksis nødvendigvis ikke gjør. For en litteraturlærer er det viktig å ha kjennskap til hvordan barn og unge leser litteratur, ikke minst for å forstå elevenes leseutvikling bedre, men også for å finne frem til gode løsninger med hensyn til tekstvalg, leselysttiltak og undervisningsmåter (Hennig, 2010, s.47). Jeg vil her gå nærmere inn på to av Appleyards stadier som jeg ser på som aktuelle for mitt prosjekt: “Den meningssøkende leseren” og “den analyserende leseren”.

2.2.1 Den meningssøkende leseren

I følge Appleyard leser ungdom lite frivillig, men det er godt dokumentert hva de leser. Ungdomslitteraturen dreier seg om sex, død, synd og fordommer, da det er dette som opptar ungdommen. Jenter velger ofte romantiske bøker, mens gutter leser ”adventure”, ”science-fiction”, krigshistorier og ”sports-stories” (Appleyard, 1991, s.99). Når man spør tenåringer om deres reaksjoner på fortellinger, svarer de i følge Appleyard på tre måter. Noen nevner involvering i boka og identifisering med karakteren som viktig for at de skal like fortellingen. Andre legger vekt på realismen i handlingen, mens noen mener at fortellingen er god når den får dem til å tenke. Lesere på dette stadiet beveger seg altså bort fra spenning og fantasi.

Appleyard (1991, s.101) hevder at den meningssøkende leseren ofte vil nevne et sterkt personlig motiv for den sterke identifikasjonen med en karakter. Ungdom flest ønsker å lese om karakterer som er som dem selv eller som deres ideale selv, men også om karakterer som de kan kjenne igjen. Det er også mange unge lesere som sier at historien er god fordi den er realistisk. Realisme i en fortelling kan være at historien gjenspeiler leserens erfaringer ganske presist, at han/hun ser seg selv i liknende situasjoner eller at karakterene i fortellingen ikke oppfattes som endimensjonale. I ungdomslitteraturen overlever ofte den karakteren som vi ser fortellingen gjennom øynene til, noe som står for at livet ikke er over og at lykke fortsatt er en mulighet (Appleyard, 1991, s. 109). Ungdom kan også hevde at en fortelling er god fordi den får dem til å tenke. Noen ganger kan det bety at de unge blir bevisst sine egne tanker og følelser når de leser. Andre ganger kan det bety at leseren reflekterer over karakterene og at disse ikke likner på leserens egne motiver og følelser, hevder Appleyard (1991, s.111).

Når ungdom snakker om meningen i en fortelling, er dette en utviklet form for tenking. Dette krever en generalisering av betydningen av fortellingen som helhet. Oppdagelsen av at litterær betydning er "skjult" i teksten, er et viktig aspekt i utviklingen av litterær innsikt, hevder Appleyard. Ungdom kan debattere tolkninger, men for lesere på dette stadiet er poenget ofte hvilken tolkning som er "den korrekte". Mange elever i videregående skole kommer ikke lenger enn dette i sin holdning til meningen i en fortelling, og ungdom kan bli ganske skuffet når teksten ikke møter deres behov for endelige konklusjoner, hevder Appleyard (1991, s.120).

2.2.2 Den analyserende leseren

Den analyserende leseren befinner seg i følge Appleyard på et høyere stadium enn den meningssøkende leseren. Lesere på dette stadiet ser at fiksjonens univers er en konstruert verden. De blir mer og mer klar over at tekster kan være flertydige. De aksepterer at det ikke finnes "korrekte" fortolkninger, men ser det heller slik at det kan være mange mulige og konfliktfylte måter å se løsninger på. Å finne frem til meningen i en tekst blir mer og mer et spørsmål om å relatere delene i teksten til et komplekst hele. Lesere på dette stadiet finner støtte i teksten for sin lesning. Likevel er de opptatt av forfatterens intensjon med det han skriver. "The author looks like the obvious source of stable meaning" (Appleyard, 1991, s.132). Gjennom øvelse internaliserer elevene gradvis de teknikker som i starten egentlig bare var ren reproduksjon av lærerens og derigjennom kan de lett se alternative tolkningsmuligheter (Appleyard, 1991, s.139- 140). Den analyserende leseren har i følge Appleyard en bedre utviklet tekstkompetanse enn den meningssøkende leseren: "... the higher roles are better ways of reading.... In principle, each role exercises capacities that transcend qualitatively the capacities possible in earlier roles" (Appleyard, 1991, s.16).

3. Litteraturredidaktiske perspektiver

Resepsjonsteoriene har endret synet på hva et litterært verk er og hvordan leseren kan nå frem til litterær mening. Det handler ikke lenger om å avdekke en på forhånd fastlagt mening, men om å skape mening i dialog med teksten. Dette litteratursynet danner grunnlag for å tenke alternativt rundt didaktiske problemstillinger. I dette kapitlet presenteres arbeidsmåter som bygger på en forståelse av at de meningsskapende prosessene foregår både underveis i lesningen og i etterarbeidet. Målet er at arbeidsmåtene skal gi elevene gode innganger til leseforståelse, litterær kompetanse og leseglede.

3.1 Høytlesning

Møtet mellom tekst og leser kan foregå enten ved at elevene leser teksten hver for seg eller ved at teksten blir lest høyt. Det er flere forskere som argumenterer for at høytlesning er en god inngang til teksten. Lillevangstu m.fl (2007, s.50) hevder at høytlesning kan ”gi hele gruppa en felles leseopplevelse og et utgangspunkt for felles samtaler om litteratur... For hele gruppa skaper den en følelse av fellesskap som kan løfte leseglede for alle”. I følge Duchein og Mealy (1993) setter elever som blir lest høyt for også i videregående skole stor pris på dette og det har en positiv innvirkning på deres holdninger til lesing.

Å lese en tekst høyt for elevene kan dessuten danne et godt utgangspunkt for utvikling av forståelse, selv i videregående skole. Knickerbocker og Rycik (2002, s.8) viser til James A. Rycik (1986) som hevder at: ”...reading texts to students created a level playing field where differences in reading rate or decoding ability were canceled out and students were able to participate equally in low-risk activities where no one had all the answers”. Dersom teksten blir lest høyt vil elever som strever med avkoding og leseflyt oppleve at de får samme progresjon i tekstarbeidet som de andre, noe som kan fremme forståelse.

3.2 Den litterære samtalen

”Samtaler om tekster har en avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Den russiske psykologen Lev Vygotskys hypotese er at all intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet. Det er altså fellesskapet som den

enkelte er en del av som er utgangspunktet for læring. ”Vyotsky legg eit samhandlingsorientert teorifundament for undervisninga i skolen, og denne tenkinga gir læraren ei viktig rolle å spele for eleven si læring, på same tid som medelevar blir viktige medarbeidarar i undervisnings- og læringsprosessar” (Dysthe og Igland, 2005, s.79). Å legge til rette for samhandling mellom elever og mellom lærer og elever blir derfor viktig for den enkelte elevs utvikling. Den russiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin sin dialogteori er i følge Gunn Imsen (2005) også blitt brukt som begrunnelse for å fremme betydningen av dialog og samtale i klasserommet:

Dialogisk undervisning er preget av diskusjon, slik at det skapes ny kunnskap i samspillet mellom ulike stemmer, i motsetning til overføring av kunnskap fra lærer til elev. Bakhtin bygger ut det dialogiske aspektet, og blir tatt til inntekt for den meningskaping som skjer i møtet mellom dem som samtaler (s.294).

Linden og Renshaw (2004) hevder at vi med Bakhtin har fått øynene opp for språkets medierende rolle og dermed også klasseromsaktiviteter som involverer samtale: ”Bakhtin provides primarily an analytical perspective on dialogue that highlights how meaning necessarily is constructed interactively through drawing upon and revoicing the language of others” (s.5).

Den amerikanske litteraturkritikeren Wayne Booth (1988) tar også til orde for den litterære samtalen. Han mener at det å samtale i grupper om litterære opplevelser er sentralt for utvikling av litterær kompetanse: ”We do not first come to know our judgment and then offer our proofs; we change our knowledge as we encounter, in the responses of other readers to our claims, further evidence” (s.76).

Laila Aase skriver i sin artikkel *Litterære samtalar* (2005, s.109) blant annet følgende: ”Samtalen om teksten gir høve til å stoppe opp og sjå om att på eiga tolking. Dermed blir det skapt vilkår for å sjå på eigen leseprosess- og dessutan på andre sine leseprosessar”. Aase mener at utgangspunktet må være at elevene selv ser hvordan deltakelse i samtalen innebærer et tilbud om utfoldelse. Hun hevder at det ikke dreier seg om å overta lærerens teksttolking, men om å formulere og reformulere egen forståelse gjennom å høre hvordan andre leser og formulerer leseforståelse. I parsamtalen og klassesamtalen bidrar elevene til

hverandres oppdagelser og den litterære samtalen kan være et skritt på veien mot en utvidet forståelse av teksten:

Den litterære samtalen impliserer tileigning av eit omgrepsapparat frå litteraturvitskapen og eit sett av strategiar for lesing og fortolking. Gjennom ulike teksttolkningserfaringar utviklar eleven eit repertoar for sjølv å kunne gå i inngrep med teksten på ein stadig meir kvalifisert måte. Han vil oppdage kva som kan vere interessant å sjå etter i teksten, og korleis han skal kunne finne rimelege svar (Aase, 2005, s.108).

Monica Reichenberg (2005, s.20) hevder at samtaler om tekster støtter opp om elevenes aktive lesning. Hun understreker at de aktive, strategiske leserne ikke kommer av seg selv, at elevene trenger øvelse i å mestre tekstsamtaler og at læreren må undervise i dette:

Det å ligger också läraren att få med alla elever i samtalet, få dem att förstå att alla i gruppen har ansvar för tänkandet. Det innebär att uppmuntra eleverna att ställa frågor och följa upp kamraternas svar. Avsikten är att de genom att lyssna på varandras inlägg gemensamt skall bygga upp sin förståelse (Reichenberg, 2005, s.29).

Når elevene deler sine leseopplevelser med hverandre oppstår dessuten et nytt fellesskap som gjør den litterære forestillingsverdenen til noe disse leserne har sammen (Hennig, 2010).

3.3 Individuell logg

K06 løfter frem skriving som en grunnleggende ferdighet: ”Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Å få elevene til å skrive om det de ikke forstår, kan være et nyttig verktøy i lesningen. Skriving skjerper elevenes konsentrasjon, og ved å sette ord på sine spørsmål til teksten, vil de kanskje få større klarhet i hva de ikke forstår ved den, hevder Blau (2003, s.38).

Lillevangstu m.fl. (2007) oppfordrer til bruk av todelt logg. En todelt logg er et arbeidsredskap som kan hjelpe elevene til å skaffe seg oversikt over innholdet og oppdage tekstens mening. ”Loggen er formet som et enkelt skjema, der venstre rubrikk gir plass til elevens gjengivelse av handlingen. Den høyre rubrikken utfordrer elevene til å se under handlingens overflate og gi uttrykk for sin forståelse av teksten, sin tolkning” (s.47). Her er

trening i nærlesning et viktig stikkord, noe Anne-Kari Skardhamar tar til orde for i sin bok *Kunsten å lese skjønnlitteratur* (2007). Hun hevder at for å styrke elevenes lesekompetanse på et nivå for viderekommende lesere, må man drive ferdighetstrening, øve seg i å se, legge merke til detaljer og spor i den litterære teksten. Disse deltaljobservasjonene kan man så skrive ned i loggen og etter hvert som man leser kan brikkene settes sammen til en helhet. Leseloggen kan dessuten gi læreren innsikt i den enkelte elevs litterære verden: "Läsloggen kan även lyfta fram... känslomässiga yttringar som inte verbaliseras i klassrummet" (Bommarco, 2006, s.211).

3.4 Dialoglogg med læreren

En av lærerens viktigste oppgaver er å legge til rette for elevenes faglige utvikling. Denne idéen finner vi i den sokratiske samtalen. "Socratic dialogue positioned the teacher as neither the author nor transmitter of knowledge, but as an assistant to the learner's search for evidence and application of reasoned argument" (Linden og Renshaw, 2004, s. 2). Læreren skal med andre ord ikke overføre kunnskap til elevene, men legge til rette for læring og veilede dem gjennom å stille spørsmål som leder til ny innsikt og erkjennelse. Dette kan gjøres både skriftlig og muntlig.

Lillevangstu m.fl (2007, s.39- 40) mener at hvis målet er å skape reflekterte lesere med stadig dypere forståelse for ulike sider ved tekstene, må elevene få anledning til å kommunisere med læreren om det de har lest, både muntlig og skriftlig. Om elevene skriver logger, kan læreren gi faglige kommentarer, gi ros og stimulere til videre tekstarbeid. Dette er viktig for den enkeltes utvikling av leseforståelse og tolkning av tekster, hevder Lillevangstu m.fl. (2007). Læreren kan gi innspill som utvikler hver elevs litterære kompetanse i form av faglig brevskriving eller dialoglogg. I dialogloggen responderer læreren på det eleven skriver ved å stille spørsmål som han/ hun skal svare på. Det er viktig at læreren prøver å tilpasse innspill og utfordringer til elevenes mestringsnivå. Bare på den måten vil kommentarene kunne være nyttige for eleven, hevder Lillevangstu m.fl. (2007, s.48). Dette er i tråd med K06 og norskfagets formål om tilpasset opplæring: "Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger" (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

3.5 Spørsmål til teksten

”In school, you’re always used to answering questions instead of writing them. It’s very uncommon to be a student and be able to write [ask] questions instead of answering them” (Ciardiello, 2003, s.228). Dette er en uttalelse fra en av lærer Vincent Ciardiellos elever om det å stille spørsmål til tekster. Også i norsk skole er det nok ofte slik at elevene i større grad blir satt til å svare på spørsmål enn til å stille dem selv. Det er imidlertid flere forskere som argumenterer for at det å lære elevene og formulere spørsmål til tekster er sentralt for utvikling av tekstkompetanse. Ciardiello (2003, s.228) sier følgende om dette: “The question- finding strategy teaches students to search for questions embedded in text or ”hidden” within the subtext. The skills of question-finding can be applied to any content area that uses resources and materials that stimulate inquiry learning”. Ved å stille spørsmål til teksten kan elevene lære å trenge inn under tekstens overflate på en helt annen måte enn når de svarer på spørsmål som er formulert av læreren.

Bo Steffensen (2005, s.239) beskriver det han kaller for den dialektiske læsning som den beste metode: ”Den dialektiske læsning vil holde fast på forholdet mellom tekst og læser og sikre at det netop er den tekst (grundteksten) modtageren læser, samtidig med at udgangspunktet altid er læserens undren og spørsmål, aldrig en given mesterfortolkning”. Bo Steffensen er derfor også opptatt av at elevene *selv* skal stille spørsmål til tekstene de leser. Det å stille spørsmål til teksten skaper grunnlag for tolkning. I tillegg er det viktig å lære leseren å undre seg over det han leser, hevder han. Elevene skal ikke svare på spørsmål stilt av lærer, men diskutere sine egne. Gode spørsmål betegner Steffensen (2005, s.221) som spørsmål på hverdagslivets nivå som kan knyttes til leserens erfaringer. Det kan også være spørsmål som rommer eller oppsummerer andre gode spørsmål. I tillegg kan det være spørsmål som kombinerer konkrete spørsmål med muligheten for å få svar på fordoblingsspørsmål, dvs. symbolske spørsmål. Disse spørsmålstypene vil kunne lede frem til spennende, sammenhengende og forskjellige tolkninger av teksten uten at elevene er klar over at det er det de gjør, hevder han. Dårlige spørsmål betegner Steffensen (2005, s.220-221) som spørsmål som normalt besvares med ja eller nei, perifere spørsmål om lite relevante detaljer, spørsmål som forutsetter en bestemt fasit, spørsmål som fører leseren ut av teksten og spørsmål som har svak tilknytning til teksten. Gjennom sine spørsmål til teksten viser noen elever at de fanger opp tekstens signaler, mens andre elevs spørsmål viser at de har problemer med å møte teksten og dens verden. Også Sørensen (2001), Blau

(2003) og Reichenberg (2005) er i likhet med de ovenfor nevnte opptatt av at elevene selv bør stille spørsmål til teksten for å utvikle sin litterære kompetanse.

3.6 Repetisjonslesning

Den amerikanske litteraturkritikeren Wayne Booth (1988, s.75) hevder at “Re-reading is an essential part of what will be a continually shifting evaluation....My own estimate of this novel has diminished steadily on each new encounter”. For hver gang vi leser en tekst på nytt får vi ny innsikt, vi oppdager nyanser og forstår den på nye måter.

Blau (2003, s.46) har jevnlig erfart at flere av hans elever ofte rangerer sin forståelse av en tekst *lavere* etter å ha lest den på nytt enn etter første gangs gjennomlesning. Han ser imidlertid på denne forvirringen som en utvikling av forståelse. Der de etter første gangs lesning følte at de forstod mye, oppstår det nå istedenfor flere ubesvarte spørsmål. Dessuten sier han dette om repetisjonslesning:

It's the fact that one of the most powerful strategies available to us for reading difficult texts is the obvious strategy of rereading, which, it happens, is neither obvious nor frequently employed by many readers, and is especially underemployed by those who think of themselves as not very strong, or minimally competent, or unmotivated or reluctant readers (Blau, 2003, s.44).

3.7 Undervisning i lesestrategier

For å kunne forstå en litterær tekst, er det viktig at elevene gjøres kjent med hvilke lesestrategier de kan bruke for å fremme sin forståelse. Astrid Roe (2008) hevder at undervisning i lesestrategier bør være eksplisitt, noe som betyr at læreren forklarer og viser bruken av lesestrategier for elevene. Neill K. Duke og P. David Pearsons (2002) modell for den andre leseopplæringen foreslår dette. De vektlegger samhandling i læringsprosessen, en resiprok leseopplæringsmodell (Roe, 2008, s.113). Modellen går i korthet ut på at læreren først forklarer lesestrategien for elevene. Deretter modellerer hun den for dem gjennom å vise hvordan strategien kan brukes på en gitt tekst. I neste omgang samarbeider læreren med elevene om strategien, der elevene gir noe og læreren gir noe. Neste skritt er å få elevene til å praktisere strategien i grupper under veiledning. Målet er at elevene til slutt skal kunne bruke

strategien selvstendig (Roe, 2008, s. 114). Gjennom å bruke denne modellen kan elevene lære hvordan en god leser jobber med en tekst for å skape mening.

3.8 Litterære “workshops”

Blau (2003) er en av dem som tar til orde for litterære “workshops” der flere av arbeidsmåtene som er nevnt over tas i bruk. En “workshop” innebærer blant annet at det er elevene, ikke læreren, som skal stille spørsmål til teksten, individuelt eller i grupper. I tillegg til dette skal elevene reflektere rundt teksten gjennom både å snakke og å skrive om utfordringene den gir dem. I følge Blau (2003) er fokuset først og fremst lagt på prosessen, ikke på produktet eller tolkningen som kommer ut av lesningen. Elevene blir ekspertene fordi de er de eneste som kan rapportere om sine leseopplevelser og si noe om hvilke utfordringer de møter.

4. Samfunnsperspektivet: PISA

Den internasjonale PISA- undersøkelsen måler elevenes tekstkompetanse. Derfor er det interessant å se nærmere på hvordan dette begrepet defineres og operasjonaliseres i leseprøven samt hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen av elevenes tekstkompetanse.

4.1 Tekstkompetanse

PISA bruker begrepet “literacy” eller “litterasitet” for å beskrive tekstkompetanse i vid forstand. Definisjonen er slik:

The ability to understand and use those written language forms required by society and/ or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Campbell m.fl., 2001, s.3).

Leseren betraktes i denne definisjonen som aktivt kommuniserende med teksten og litterasitet blir her brukt om en utvidet tekstkompetanse. Det omfatter blant annet det å kunne forstå og å kunne gjøre seg nytte av alle typer tekster både for å lære og for å kunne være deltaker i alle deler av samfunnslivet. Hensikten med lesingen er altså ikke bare å forstå teksten, men i tillegg også å kunne bruke den i sin egen utvikling og i samhandling med andre. Dette innebærer evne til kritisk tenking og utvikling av evner og anlegg.

4.2 Lesemåter

PISA retter søkelyset mot den funksjonelle og den kritisk reflekterende lesekompetansen og oppgavene i leseprøven legger opp til fem ulike lesemåter. Disse er kategorisert slik:

1. Finne informasjon (“form a broad understanding”)
2. Vise generell forståelse av teksten (“retrieve information”)
3. Tolke teksten (“develop an interpretation”)
4. Reflektere over og vurdere tekstens innhold (“reflect on the content”)
5. Reflektere over og vurdere tekstens form (“reflect on the form”) (Kjærnsli, 2007, s.129- 130)

Disse fem kategoriene representerer etter PISAs målestokk de fem mest sentrale aspektene ved lesing. Etter at resultatene fra 2000 ble offentliggjort, ble de fem lesemåtene slått sammen til tre (Kjærnsli m.fl., 2004):

- 1: Å finne informasjon
- 2: Å forstå og tolke
- 3: Å reflektere og vurdere

Lesemåte 1 innebærer å lokalisere innholdselementer i en tekst. Dette er det laveste nivået. Lesemåte 2 er på et høyere nivå. Denne lesemåten innebærer å konstruere mening eller å trekke slutninger på bakgrunn av informasjon i teksten, noe som stiller krav til at leseren skal kunne si noe om hva en tekst generelt dreier seg om (Kjærnsli m.fl., 2004). ”Oppgaver som dreier seg om å tolke teksten innebærer at leseren trekker slutninger på bakgrunn av både eksplisitt og implisitt informasjon, leser mellom linjene og forstår hvordan teksten logisk henger sammen, og hvordan delene henger sammen med helheten” (ibid., s.135). Lesemåte 3 innebærer å relatere teksten til egne erfaringer, kunnskaper og tanker, gjerne med et kritisk og analyserende blikk (Roe, 2008). Denne lesemåten er den mest avanserte. Om elevene fyller kravene til alle disse lesemåtene, har de etter PISAs kriterier en utviklet tekstkompetanse.

Begrepet tekstkompetanse slik det blir brukt i PISA, knytter an til elevers lesninger av flere typer tekster, ikke bare skjønnlitteratur. Som nevnt innledningsvis handler denne oppgaven ikke om tekstkompetanse i vid forstand, men om litterær kompetanse. Likevel kan PISAs hierarkiske oppfatning av leseforståelse brukes til å belyse resultatene fra min egen undersøkelse i forhold til elevenes lesninger av de to novellene.

4.3 PISA+

På grunnlag av de svake resultatene fra leseprøven i 2006 ble det fra statlig hold igangsatt et prosjekt, PISA+, som hadde som mål å forfølge problematiske norske funn. Disse kan oppsummeres slik:

- Det er store kjønnsforskjeller i lesekompetanse. Jentene scorer høyere enn guttene.
- Det er relativt stor spredning av elevprestasjoner

- Av alle elever i hele undersøkelsen bruker norske elever lærings- og lesestrategier i lavest grad (Klette m.fl., 2008, s.3).

PISA+ peker på noen mulige årsaker til disse resultatene. Astrid Roes undersøkelse av gutter og jenters lesevaner og holdninger til lesing viser at en tredjedel av elevene, derav flest gutter, hevder at arbeid med skjønnlitteratur på skolen påvirker deres interesse for lesing i negativ retning (Klette m.fl., 2008). Dessuten oppgir en fjerdedel av elevene, også her flest gutter, at de aldri leser bøker (ibid). Dette kan være faktorer som bidrar til å forklare kjønnsforskjellene i lesekompetanse.

I følge Klette m.fl. (2008) mangler flere lærere kunnskap om hvordan grupper av elever kan brukes som forum for læringsfremmede dialoger. ”Når lærerne etter vår vurdering i liten grad synes å ha bevissthet på aktivitetenes fokus og deres metakognitive overføringsverdi, blir lett læringen privatisert og overlatt til den enkelte elev” (Klette m.fl., 2008, s.6). Dette kan være en mulig forklaring på stor spredning av elevprestasjoner i PISA- undersøkelsen.

Eksplisitt opplæring i lesestrategier forekommer sjelden i observasjonsmaterialet for PISA+ og det er lite systematisk bruk av en utvidet tekstforståelse i klasserommet (Klette m.fl., 2008, s.6). Dette kan være noe av årsaken til at norske elever i PISA- undersøkelsen i lav grad bruker lærings- og lesestrategier, hevder Klette m.fl. (2008).

5. Presentasjon av undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg presentere og vurdere fremgangsmåten i egen undersøkelse, både i forhold til metodevalg, utvalg, tekstvalg og datainnhenting.

5.1 Metodevalg

Mine forskningsspørsmål som ble presentert i kapittel 1 danner grunnlag for et kvalitativt forskningsdesign. Det innebærer blant annet at jeg er opptatt av å sikre et høyest mulig kvalitativt innhold ved svarene jeg får inn. Jeg forsøker å få en størst mulig helhetsforståelse av alle aspekter ved fenomenet som skal studeres. Derfor er opplegget intensivt med få respondenter som jeg har innhentet detaljerte opplysninger om. For å si det med Ottar Hellevik (2002, s.98): ”De mange opplysningene blir ikke løsrevne fragmenter, men kan ses i den sammenheng de står i til hverandre som deler av en helhet”. Ved å velge et kvalitativt forskningsdesign får jeg altså sett hver enkelt elev i et helhetsperspektiv. Med en kvalitativ undersøkelse har jeg dessuten mulighet for å gjøre endringer underveis i prosessen. Dette for å få tak i mest mulig av den informasjonen jeg er på leting etter, og for å belyse det jeg undersøker på en best mulig og variert måte (se for eksempel Kvale og Brinkmann, 2009).

5.2 Utvalg

Utvalget i denne undersøkelsen er strategisk. I følge Halvorsen (1993, s.105) er man her opptatt av kvaliteten på informasjonen og vil følgelig søke å få intervjuet de personene innen et sosialt system som har den beste kunnskapen eller den beste evnen til å uttrykke seg. I induktive tilnærminger vil derfor utvelging av undersøkelsesenheter skje fortløpende under prosjektets gang, noe som også gjelder min undersøkelse.

Mine primærkilder er avgangselever på vg3 studieforbereende utdanningsprogram skoleåret 2009- 2010. I utgangspunktet var alle 25 elever i klassen aktuelle. Derfor gjennomførte jeg første del av undersøkelsen med samtlige elever til stede. Underveis i prosessen, det vil si etter at de litteraturredaktiske oppleggene var gjennomført, valgte jeg ut åtte respondenter for dybdeintervju. Den siste finlesningen av datamaterialet gjorde at jeg til slutt endte jeg opp med fem av disse i den endelige oppgaven. Min tanke var å undersøke både jenter og gutter

samt gode og svake lesere for å kunne kategorisere svarene i etterkant. Dette med tanke på å gi et godt svar på forskningsspørsmålene. Mens undersøkelsen pågikk kunne jeg raskt se at et kjennetegn ved gode lesere for eksempel var at de skrev logger med selvstendige refleksjoner. Svake lesere på sin side skrev mer kortfattet. Gode og svake lesere så dessuten ut til å reagere ulikt på arbeidsmåtene som ble prøvd ut i klasserommet. Disse ulikhetene var blant annet noe av det jeg ønsket å få frem i datamaterialet. Det ville sikre at utvalget ble så kvalitativt forskjellig som mulig, noe som kjennetegner induktive tilnærminger (se for eksempel Halvorsen 1993, s.105; Repstad 2000, s. 67). Jeg valgte til slutt tre jenter og to gutter. Én av disse kan betegnes som svak leser, to som gode, mens de to øvrige kan sies å befinne seg i en mellomposisjon.

5.3 Etiske overveielser, gyldighet og pålitelighet

Når man skal innhente primærdata er det flere etiske spørsmål å overveie. I følge Stein Kvale og Svend Brinkmann (2009, s.86) er det fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Disse kan brukes som ramme når man utarbeider en etisk protokoll til en kvalitativ undersøkelse. Å ta hensyn til etiske spørsmål kan ofte gå på bekostning av undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, noe jeg vil drøfte her.

Dersom det fremkommer opplysninger som kan røpe noe om undersøkelsespersonenes identitet, er det påkrevd å melde undersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det er strenge regler for hvor lenge opplysningene kan lagres og krav til hvordan de skal slettes når den som bruker dem er ferdig med prosjektet (Repstad, 2000, s.68). Jeg kontaktet derfor NSD der jeg ga en beskrivelse av den planlagte undersøkelsen og sendte inn en søknad. I januar 2010 fikk jeg skriftlig tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

Undersøkelsen krevde at både ledelsen ved skolen og elevene fikk skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Informasjonsplikten bygger på elevenes behov for å kunne velge om de ønsker å delta eller ikke. I tillegg plikter man å informere dem om prosjektets formål, forskerens fortrolighet til intervjuobjektene og deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.88). Jeg utarbeidet derfor en samtykkeerklæring til elevene der all nødvendig informasjon om prosjektet stod oppført (se vedlegg 1). Tanken var at elevene skulle skrive under på denne dersom de sa seg villige til å

delta. Det var ingen som var negative til undersøkelsen. Samtlige elever skrev under på samtykkeerklæringen. Dette kan kanskje ha sammenheng med at ingen ville skille seg ut fra klassen ved å melde seg ut dersom alle de andre var med. I tillegg kan det være sannhet i det som Torlaug Løkensgard Hoel skriver i sin artikkel *Forskning i egne klasserom* (1997, s. 383): ”Dei [elevane] kan kjenne seg i eit avhengigheitsforhold til læraren og vil nødvendig seie nei av den grunn”.

Jeg jobber selv som norsklærer i den aktuelle klassen der undersøkelsen ble gjennomført. Det gjorde at datainnhenting ble enklere, selv om det kanskje også kan være en svakhet med tanke på at min subjektive oppfatning av elevene kan prege tolkningen av resultatene. Det er imidlertid flere fordeler ved å forske på egne elever. Dosent i samfunnsvitenskap Pål Repstad (2000, s.69) sier at det kan være en fordel at forskeren kjenner respondenten. Det kan gjøre det lettere for dem å åpne seg enn overfor en fremmed. Det kan også gjøre dem mer presise i forhold til fortidige fakta, ut fra en forestilling om at forskeren vet litt om dem på forhånd og kanskje kan slå ned på fortegninger og overdrivelser.

Også Hoel (1997, s.381) peker på fordelene ved å forske på egne elever. Hun skriver blant annet at ”Lærarposisjonen gir innsyn, kunnskap og innsikt som utanfråforskaren ikkje har tilgang til. Det gjeld ikkje berre faktisk informasjon og relevant bakgrunnskunnskap. Det gjeld like mykje den innanfråkunnskapen læraren sit inne med og som er umogeleg å overføre til eit anna menneske, i alle fall til eit menneske som ikkje deler dei referanserammene som er knytte til klassens indre liv og historie”.

På det tidspunktet min undersøkelse ble gjennomført hadde jeg vært klassens norsklærer i to og et halvt år. Jeg kjente derfor elevene godt og hadde en bred tolkningsbakgrunn for hver av dem. Som lærer for klassen hadde jeg dessuten mulighet til å innhente tilleggsinformasjon om elevene når som helst. Om det for eksempel var spørsmål jeg følte jeg trengte ytterligere utdypning på under databehandlingen flere måneder i etterkant av undersøkelsen, kunne jeg snakke med den det gjaldt uten å måtte gå via andre og gjøre avtaler på forhånd. Slik fikk jeg utfyllende informasjon, noe jeg ser på som en styrke ved prosjektet.

Om det å forske på egne elever skriver Hoel (1997, s.30) videre at ”Ein fordel er at datainnsamling både kan integrerast i undervisninga og verke inn på undervisninga og såleis

ha ein direkte pedagogisk funksjon”. Dette opplevde jeg som spesielt positivt i mitt tilfelle. Elevenes engasjement for prosjektet var meget godt hele veien og flere mente at de lærte mye av opplegget. Mange elever anstrengte seg dessuten mye mer om arbeidsoppgavene enn vanlig, noe som sannsynligvis også gjorde at læringsutbyttet ble tilfredsstillende. ”Der forskningsprosjektet er integrert i undervisningsprosjektet, vil elevane truleg vere meir opptatt av undervisning og læring enn av lærarens forskningsprosjekt, som ofte vil vere usynleg for dei”, skriver Hoel (1997, s.383). Undersøkelsesopplegget mitt føyde seg fint inn under temaet samtids litteratur som klassen jobbet med akkurat på det tidspunktet prosjektet ble satt i gang. Opplegget ble derfor ikke noe ekstraordinært og fremmed for elevene. Jeg fikk heller inntrykk av at de opplevde timene som relativt ”normale”. De virket lite berørt av at de deltok i et forskningsprosjekt.

Som både forsker og lærer i klassen kan det imidlertid være utfordrende å skille de ulike rollene og funksjonene. For å illustrere dette refererer Birthe Sørensen (2001, s.44) til antropologen Kirsten Hastrup (1999). Hastrup beskriver forskeren som arbeider med etnologisk feltarbeid som det spaltede subjekt. Denne splittetheten forekommer fordi man på den ene side står utenfor gruppen som man ønsker å beskrive og med dette gjør den til objekt for sine iakttagelser og analyser, mens man på den andre siden må være seg bevisst at man er en del av det man iakttar. Dette opplevde jeg som utfordrende. Samtidig som jeg var læreren i klasserommet jeg undersøkte, måtte jeg også forsøke å stå på utsiden for å få et mer distansert forhold til det jeg studerte. I klasserommet og i undervisningssituasjonen var jeg lærer. I forarbeidet til prosjektet, da databehandlingen startet og da resultatene skulle legges frem, var jeg forsker. Likevel opplevde jeg til tider at det var utfordrende å være *bare* lærer eller *bare* forsker. Det lar seg rett og slett ikke gjøre å skille de ulike rollene. Jeg prøvde imidlertid hele veien å være bevisst på fordelene og ulempene som kombinasjonen lærer og forsker byr på.

”I forskning på egne elevar er det særleg personvernet som er aktuelt å merke seg”, skriver Hoel (1997, s.383). Hun mener at det er viktig å ivareta undersøkelsespersonenes anonymitet, slik at de ikke kan identifiseres. ”Interessa for å vinne ny kunnskap må vegast mot kravet om vern av dei personane som har deltatt i studien...Høg etisk verdi kan redusere andre kvalitetar i ein studie, t.d. validitet”, skriver Hoel (1997, s.384). Når jeg forsker på egne elever, kan det være detaljerte opplysninger om dem jeg burde ha tatt med for å belyse resultatene best mulig. Med tanke på personvern og gjenkjennelse, må jeg

imidlertid i noen tilfeller avstå fra å ta disse med. Elevene jeg bruker som respondenter har fått tildelt fiktive navn. Dessuten er det bare jeg som har hatt tilgang til intervjuene og vet hvilke data som kan knyttes til hvilken elev.

5.4 Tekstvalg

Iser's teori om estetisk respons konsentrerer seg om lesning av skjønnlitteratur og jeg ønsket å prøve ut hvordan resepsjonsteoriene kunne fungere i praksis. Oppgavens resepsjonsteoretiske forankring gjorde derfor at det ble naturlig å velge skjønnlitterære tekster. Iser (1980, s.51) hevder at "A literary text must...be conceived in such a way that it will engage the reader's imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and creative". Et sentralt utvalgsriterium for tekstene ble derfor at de måtte romme flere lag slik at de innbyr til leserens skapende medvirkning. Den amerikanske læreren Lisa Simon (2008, s.134) understreker viktigheten av å kunne lese og forstå komplekse tekster: "The ability to read challenging texts and find value in them offers students skills and knowledge necessary to successfully negotiate academic literacy tasks". Et mål for dette prosjektet er nettopp å utvikle elevenes tekstforståelse og litterære kompetanse. Skal man ta utgangspunkt i at elevene utvikler sin kompetanse i møte med utfordrende tekster, mener jeg det er mye å hente i samtidstekstene. Postmoderne tekster er preget av alea og ilinx fordi de er mangetydige og i større grad enn de andre spilltypene legger opp til leserens frie spill, hevder Iser (1993). Dette kan være spilltyper som mange lesere i utgangspunktet ikke er kjent med, men som kan bidra til å utvikle deres litterære kompetanse. I følge Iser (1980) må tekstene imidlertid verken være for åpne eller for lukket, da dette kan stenge for spillet: "In this process of creativity, the text may either not go far enough, or may go too far, so we may say that boredom and overstrain form the boundaries beyond which the reader will leave the field of play" (Iser, 1980, s.51).

I tillegg var det viktig at tekstene appellerte til ungdom, for eksempel ved å berøre tema som sex, død, synd og fordommer (jf. Appleyard, 1991, s.99). For at tekstmøtet skulle bli noe nytt og unikt måtte jeg dessuten også tenke på at tekstene måtte være ukjente for elevene. Derfor var det hensiktsmessig å velge forholdsvis nye tekster. Korttekster er en mye brukt sjanger i skolen (Kulbrandstad m.fl., 2005, s.93-94). Valget falt derfor lett på noveller, også

fordi noveller er tekster som egner seg godt til arbeid innenfor de rammene jeg hadde til rådighet for undersøkelsen.

Valget falt til slutt på tittelnovellen *Kino* fra Marit Kaldhols novellesamling *Kino* (2005) og novellen *Det var bare herr og fru Kvist* av Gro Dahle fra novellesamlingen *Når som helst, hvor som helst* (2009). Jeg hadde tanker om at begge disse samtidstekstene på hver sin spesielle måte ville appellere til elevene. De kretser tematisk sett rundt mellommenneskelige forhold og kommunikasjon/ mangel på kommunikasjon. I tillegg er de gåtefulle og de åpner opp for refleksjon og alternative tolkningsmuligheter. Jeg vil nå kommentere tekstvalget og vise hvordan jeg som lærer i forkant av undersøkelsen mente at disse kunne komme til å utfordre elevene.

5.4.1 Novellen *Kino* (2005)

Novellen *Kino* av Marit Kaldhol (2005) utfordrer leseren på flere måter. Handlingen starter realistisk, men etter hvert blir vi ført inn i en verden som sprenger realismens grenser. Her er det udefinert skiller mellom realisme og fiksjon. Det er to parallelle verdener som på mystisk vis glir over i hverandre og hvor hovedpersonen befinner seg i begge disse verdenene. Den ene verdenen kan forstås realistisk, mens den andre kanskje kan beskrives som ”magisk” eller ”fantastisk”, der alt kan skje, som på kino. I følge Tove Sommervold (2009) bruker Kaldhol i denne novellesamlingen parallelle verdener som viser sider ved personenes følelsesliv som det kan være vanskelig å få uttrykt gjennom et rent realistisk formspråk. I novellen *Kino* underbygger komposisjonen novellens tematikk; en draging og lengsel mot noe nytt og ukjent, en løsrivelse fra far - virkeligheten- samt et sterkt ønske om å bli sett.

De uklare skillene mellom de to verdenene vi presenteres for i novellen kan virke forvirrende på mange lesere. Det samme gjelder trekk ved teksten som ikke kan forklares rasjonelt. Novellen er flertydig, den kan på mange måter leses symbolsk, og den har flere ”tomme rom” som en aktiv leser selv må fylle med mening.

5.4.2 Novellen *Det var bare herr og fru Kvist* (2009)

Novellen *Det var bare herr og fru Kvist* av Gro Dahle (2009) er i likhet med novellen *Kino* (2005) en tvetydig tekst. Når man leser den, kan man i første omgang få følelsen av at det er

en krimnovelle. I den forutsigbare hverdagen skjer det nemlig noe uventet. Hovedpersonen klipper av seg tuppen av lillefingeren og fingertuppen blir liggende i gresset natten over. Når hun dagen etter går for å lete etter den, blir vi vitne til at hun finner en barnehånd i jorden i hagen. I det videre handlingsforløpet fremstår novellen mindre realistisk fordi barnet i hagen blir mer og mer synlig for hver dag som går, akkurat som om det vokser frem fra jorden som et tre. Dette faktum utfordrer leseren. Finner hun virkelig et barn i hagen? Er barnet levende eller dødt? Er det en feberdrøm? Kan barnet være et symbol på at tanken om et levende barn vokser frem i henne? Her er det flere tolkningsmuligheter. To virkeligheter løper parallelt også i denne novellen; hovedpersonens ”drømmeverden”, der ønsket om barnet står sentralt, og en ”virkelig verden” der kunstteppet formes i takt med hennes lengsel etter barnet. Dette er en tekststruktur som kan utfordre mange lesere.

Viktig for forståelsen av novellen kan også være de intertekstuelle forbindelsene som tilfører teksten mening. En slik forbindelse kan blant annet være diktet *En villand svømmer stille* (1834) av Johan Sebastian Welhaven, dramaet *Vildanden* (1884) av Henrik Ibsen og eventyret *Nattergalen* (1844) av H.C. Andersen. Disse kan betegnes som kulturens tekster som man nærmest forventer at elevene har kjennskap til. Er ikke disse tekstene en del av elevenes litterære repertoar (jf. McCormick, 1999), vil de ikke kunne se de intertekstuelle forbindelsene som kan tilføre teksten en utvidet mening.

Både novellen *Kino* og novellen *Det var bare herr og fru Kvist* har en kvinnelig hovedperson og temaene tekstene tar opp kan kanskje oppfattes som “jentete”. Dette kan i utgangspunktet være nok til at gutter avviser tekstene, på grunn av mangel på subjektiv relevans. Dessuten vet vi at gutter ofte gjerne foretrekker andre typer tekster: “Gutter leser ut fra en positiv nytteorientering og ut fra sin subjektive nytte vurdering. Mange av guttene...leser ikke skjønnlitteratur, men de leser” (Hoel og Helgevold, 2005, s.2). Kanskje er det derfor desto enda viktigere at skolen legger til rette for lesing av nettopp denne typen tekster.

5.5 Datainnhenting

Som grunnlag for datainnhenting valgte jeg å utarbeide et litteraturdidaktisk opplegg rundt de to novellene. Det bestod av høytlesing, repetisjonslesning, logginstruksjoner, individuelle

elevlogger, dialoglogg med lærer, elevenes egne spørsmål til tekstene, litterære samtaler og dybdeintervju.

5.5.1 Pilotundersøkelsen

Høsten 2009 prøvde jeg ut de litteraturredidaktiske arbeidsmåtene i et pilotprosjekt med en vg1- klasse. Tanken med å gjennomføre pilotundersøkelsen var å avdekke eventuelle svakheter ved opplegget og å se hvor lang tid jeg faktisk kunne trenge til gjennomføringen. Jeg ønsket dessuten å unngå at elevene oppfattet oppgavene annerledes enn det som var min intensjon. Her hadde jeg mulighet til å luke bort eventuelle uklarheter ved det planlagte opplegget før den endelige undersøkelsen skulle settes i gang på nyåret 2010.

I pilotundersøkelsen startet jeg med å dele ut novellen og informere elevene om opplegget uten å avsløre forskningsspørsmålene. Deretter leste jeg novellen høyt for dem mens de selv kunne følge med i teksten. Da det var unnagjort, ba jeg dem om å skrive en individuell logg der de skulle si noe om hva de mener står ”mellom linjene” i novellen og hva som eventuelt er vanskelig for dem å forstå. Dette skulle de formulere som spørsmål til teksten. I tillegg ble de bedt om å rangere sin forståelse av novellen på en skala fra 1-10 der 1 betyr at de ikke forstår teksten i det hele tatt og 10 betyr at de forstår alt. Elevene fikk beskjed om at de skulle jobbe individuelt med disse oppgavene og at de kunne bruke så lang tid de hadde behov for med disse. Videre ble de bedt om å rekke opp hånda da de ble ferdige. Da skulle de få nye oppgaver. De nye oppgavene var ment å kartlegge elevenes individuelle leseprosesser. Her ble de blant annet bedt om å skrive ned sine tanker om hva de fester seg spesielt ved etter å ha lest de første sidene, hva de mener det er som driver handlingen fremover, om de ser noe mønster i novellen, hvordan de forstår novellens slutt, hva de mener fortellingen dreier seg om og hvordan de liker novellen. Deretter arrangerte jeg gruppesamtaler rundt hver enkelt elevs loggspørsmål. I etterkant av dette skrev hver enkelt elev enda en individuell logg. Flere av gruppene diskuterte svært engasjert og den individuelle loggen ble levert inn ved timens slutt. Dagen etter delte jeg ut individuelt tilpassede loggspørsmål til hver enkelt elev i form av en dialoglogg. De tok oppgaven seriøst. Mange av svarene jeg fikk inn var interessante og flere av elevene mente at de likte disse arbeidsmåtene svært godt.

Etter at pilotundersøkelsen var gjennomført, var det sider ved opplegget jeg måtte justere. Noen formuleringer i logginstruksjonene ble forbedret for å hindre misforståelser. Noen elever ble blant annet forvirret av at det ikke stod klart nok i instruksjonen hva de skulle notere under gruppesamtalen. I tillegg erfarte jeg at jeg måtte beregne bedre tid til prosjektet. To økter á 45 minutter ble for knapp tid. Jeg måtte ha 4 x 45 minutter til hver av novellene. Jeg merket meg dessuten at elevene ble utrolig utålmodige av å jobbe for lenge med samme tekst. Derfor kuttet jeg ut en siste oppgave jeg hadde planer om å gjennomføre i den endelige undersøkelsen. Denne oppgaven fikk jeg likevel tilslutt inkludert i det øvrige opplegget.

5.5.2 Den endelige undersøkelsen

Den endelige datainnhenting ble gjennomført i norsktimene i ukene 4, 5 og 6 våren 2010. Det litteraturredidaktiske opplegget for arbeidet med begge novellene presenteres i sin helhet her:

Trinn 1: Kartlegging av elevenes leseforståelse

Jeg startet med å dele ut kopier av novellen til elevene og leste den deretter høyt for klassen. Dette var viktig med tanke på at alle skulle komme i havn med oppgavene innenfor den tiden vi hadde til rådighet, men også grunnet forhold som nevnt i 3.1. Etter høytlesningen fikk hver enkelt elev utdelt følgende logginstruksjon:

OPPGAVE 1: Individuelt arbeid

Du skal svare på alle spørsmålene under. Skriv så utfyllende som mulig

- a) Det er mye som står usagt eller ”mellom linjene” i denne teksten. Hva er det teksten ikke sier direkte, men som vi kanskje skjønner likevel? Hvordan skjønner vi det?
- b) Hva synes du er vanskelig å forstå? Formuler minst to spørsmål som du ønsker å få svar på
- c) Ranger din forståelse av novellen på en skala fra 1- 10 der 1 betyr at du ikke forstod novellen i det hele tatt og 10 betyr at du forstår alt. Marker ved avkrysning:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Logginstruksjonene ber her elevene om å skrive om hva de mener står ”mellom linjene” i teksten. Dette for å finne ut hvordan de fyller tekstens ”tomme rom” med mening (jf. Iser, 1978). I tillegg skal de skrive noe om hva de synes er vanskelig å forstå. Dernest skal de formulere minst to til tre spørsmål til teksten som de ønsker å få svar på. På denne måten kan man få et bilde av elevenes tekstforståelse. De skal videre rangere sin forståelse av novellen

på en skala fra 1- 10 der 1 betyr at de ikke forstår novellen i det hele tatt og 10 betyr at de forstår alt. Å kartlegge elevenes leseforståelse på dette stadiet av undersøkelsen er ment å danne utgangspunkt for å finne ut om de litteraturredaktiske arbeidsmåtene jeg prøver ut i etterkant kan øke deres forståelse av tekstene.

Trinn 2: Kartlegging av elevenes leseprosess

Neste steg i arbeidet bestod i å kartlegge elevenes individuelle leseprosesser. Elevene fikk følgende loggoppgaver:

Oppgave 2: Individuelt arbeid

Du skal svare på alle spørsmålene under. Skriv så utfyllende som mulig

- a. Hva festet du deg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene av novellen?
- b. Hva mener du det er som driver handlingen fremover i denne novellen?
 - Er det en konflikt mellom personer? Hvilken?
 - Er det noen som har et problem? Hvilket?
 - Annet?
- c. Kan du se noe mønster i novellen? Hva kan dette mønsteret bety?
 - Situasjoner som går igjen?
 - Ord eller replikker som går igjen?
- d. Hvordan forstår du novellens slutt?
- e. Hva mener du at fortellingen dreier seg om? (Hva vil teksten si oss?)
- f. Er det noe du overraskes av i teksten? Hva og hvorfor?
- g. Hvordan likte du denne novellen?
 - a. Hva likte du godt? Hvorfor likte du det godt?
 - b. Var det noe du mislikte? Hvorfor?
- h. Kan du se noen viktige sammenhenger i denne historien som du ikke så helt til å begynne med? Hvor i teksten gikk disse sammenhengene eventuelt opp for deg?

Spørsmålene elevene får i disse loggoppgavene er knyttet til leseprosessen. Her er jeg opptatt av å få et innblikk i elevenes interaksjon med teksten. Rabinowitz (1998) teori om de litterære konvensjonene som finnes i leseren før tekstmøtet virker bestemmende på hvordan de bygger opp sitt litterære univers underveis i lesningen, hvilke forhold de legger merke til ved teksten, hva de oppfatter som viktig og hvordan de tolker dette. Dette kan gi en indikasjon på deres leseforståelse og litterære kompetanse. Dessuten kan hvordan de liker teksten også si noe om dette.

Trinn 3: Gruppesamtalen

Etter det individuelle arbeidet med oppgave 1 og 2 leste jeg novellen høyt for elevene én gang til. Som nevnt i 3.6 kan dette være viktig blant annet for å få elevene til å oppdage nyanser i fortellingene slik at flere brikker faller på plass, noe som kan bidra til å utvikle tekstforståelsen.

Etter høytlesningen ble elevene bedt om å gå sammen i grupper på 3 og 3. Gruppestørrelsen skulle sikre at alle fikk deltatt i samtalen (se for eksempel Lillevangstu m.fl. 2007, s.17; Reichenberg, 2005, s.31). Alle ble oppfordret til å gå i gruppe med elever de vanligvis ikke jobber sammen med. Dette fordi jeg hadde tanker om at elevene kunne ha stor nytte av å få nye og kanskje til og med overraskende perspektiver på teksten enn om de hele tiden menger seg med "likesinnede". Her følger oppgavene som ble gitt til elevene:

OPPGAVE 3: Gruppesamtale

Gå sammen i grupper på 3 og 3

- a. Med utgangspunkt i egne notater skal dere diskutere novellen i gruppen.
- b. Hver enkelt av dere skal prøve å få svar på sine egne ubesvarte spørsmål til novellen gjennom samtale med de andre. Alle skal presentere sine spørsmål for gruppen og dere skal prøve å finne mulige svar på alle spørsmålene.
- c. Individuell loggskrivning følger etter samtalen.

Elevene blir her bedt om å diskutere sine egne ubesvarte spørsmål til novellen gjennom samtale med andre. Alle på gruppen skal presentere sine spørsmål og de skal sammen prøve å diskutere seg frem til mulige svar på samtlige spørsmål. Læreren skal fungere som observatør, men ikke gi forslag eller hint om mulige svar. Her skal det ikke være rom for mesterfortolkninger (se for eksempel Blau, 2003; Rosenblatt, 1994). Som nevnt i 3.2 får elevene gjennom å samtale om teksten mulighet til å formulere og reformulere egen forståelse gjennom å høre hvordan andre leser og formulerer leseforståelse. Slik legges det til rette for at de kan utvikle sin tekstforståelse.

Etter gruppesamtalen ble alle elevene bedt om å skrive en individuell logg der de skulle gjøre rede for hvilke spørsmål de synes at de fikk svar på og hva de synes at de forstod mer/mindre av etter gruppesamtalen:

OPPGAVE 4: Individuelt arbeid**a. Loggskrivning**

Du skal nå skrive en individuell logg der du gjør rede for hvilke spørsmål du synes at du fikk svar på og hva du synes at du forstod mer av etter gruppesamtalen.

b. Ranger din forståelse av novellen på en skala fra 1- 10

1 betyr at du ikke forstod novellen i det hele tatt og 10 betyr at du forstår alt. Marker ved avkrysning

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

c. Synes du at du forstår novellen bedre eller dårligere etter gruppesamtalen? Begrunn hvorfor

Elevene skal her på nytt rangere sin forståelse av novellen på en skala fra 1- 10 der 1 betyr at de ikke forstår novellen i det hele tatt og 10 betyr at de forstår alt. En slik rangering kan si noe om i hvilken grad gruppesamtalen har påvirket deres tekstforståelse. Videre er det viktig å få en uttalelse fra hver enkelt elev om hans/ hennes eventuelle utvikling av tekstforståelse.

Trinn 4: Dialoglogg med læreren

Etter at jeg hadde lest alle de 25 loggene, utarbeidet jeg individuelt tilpassede spørsmål til hver enkelt elev. Spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i de svarene elevene leverte inn etter trinn 1 og 2. Dette for å jobbe videre med elevenes egne lesninger.

Loggspørsmålene er ment å lede elevene inn i teksten. Tanken er å utvikle elevenes forståelse av teksten gjennom skriftlig dialog. Dette er i tråd med Imsens (2005, s.258) påstand om at utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og å gi hjelp og støtte på veien mot å klare oppgaven på egen hånd.

5.6 Gjennomføring av undersøkelsen

Jeg startet hver av undersøkelsene med å dele ut novellen til elevene for så å lese den høyt. Umiddelbart etterpå jobbet elevene individuelt med oppgave 1 og 2 uten at de fikk dele sine leseopplevelser med andre. De brukte imidlertid mye lenger tid på å besvare spørsmålene enn det jeg erfarte av pilotundersøkelsen. Bakgrunnen for at flere skrev mye nå var nok fordi jeg poengterte at jeg ønsket utfyllende logger. Jeg merket meg at de antatt lesesvake elevene hadde mindre å si om teksten. Av den grunn gjorde de seg også først ferdig med å besvare spørsmålene.

Da de jobbet med novellen *Kino*, som var den første av novellene, aksepterte elevene det faktum at loggene skulle være private. De samarbeidet ikke om innholdet og de jobbet engasjert og konsentrert gjennom hele økta. Hva gjelder arbeidet med novellen *Det var bare herr og fru Kvist* ble dette noe annerledes. Jeg fikk inntrykk av at de denne økta hadde større problemer med å holde sine egne tolkninger inne. De følte tydeligvis trang til å diskutere novellen med andre. Dette kunne tyde på et engasjement for innholdet i novellen, noe som også var noe av hensikten med opplegget. Likevel ble det nok mer småhvisking under det individuelle arbeidet enn det jeg hadde ønsket meg. Svarene elevene ga i de individuelle loggene til denne novellen kan derfor være påvirket av hva de har hørt andre mene om novellen.

Med begge novellene avsluttet jeg første økt med å samle inn alt skriftlig materiale. Dette brukte jeg som utgangspunkt for å forberede individuelt tilpassede spørsmål til hver enkelt elevs dialoglogg med lærer. Dagen etter startet jeg hver av undersøkelsene med å lese novellen høyt for elevene på nytt. Etter gjennomlesningen ba jeg dem om å gå sammen i grupper på 3 og 3. Jeg oppfordret dem til å sette seg sammen med elever de vanligvis ikke jobber sammen med. Noen av elevene fulgte min oppfordring. Siden jeg hadde samlet inn alt skriftlig materiale i forrige time, valgte jeg å dele ut små lapper til hver enkelt av elevene. På disse lappene stod deres egne spørsmål til teksten oppført, samt hvordan de hadde rangert sin forståelse av novellen etter første gangs gjennomlesning. Jeg bad elevene om å ta utgangspunkt i sine egne spørsmål til novellen og diskutere mulige svar med medelevene på gruppen. Etter gruppesamtalen ble de bedt om å sette seg tilbake på sine egne plasser for å skrive logg. I andre økt delte jeg ut dialogloggen med individuelt tilpassede spørsmål til hver enkelt elev.

Etter 2 uker med intensivt arbeid var første del av datainnhenting i havn. Jeg følte at dette hadde vært vellykket. Elevenes engasjement for opplegget var større enn jeg hadde våget å håpe på. Jeg fikk inn fyldige, varierte og interessante svar. Med mitt induktive forskningsdesign hadde jeg nå mulighet til å vurdere undersøkelsens utvalg fortløpende.

5.7 Dybdeintervju

Etter det intensive arbeidet med full klasse, valgte jeg på bakgrunn av svarene jeg fikk inn å gjennomføre dybdeintervju med åtte respondenter, hvorav fem av disse ble benyttet i den endelige rapporten. Målet var å komme nærmere hver enkelt elevs forhold til lesing og litteratur generelt, men også å få utdypende svar på det hver enkelt av dem hadde skrevet i loggene. Hvert intervju tok omlag femten minutter. Disse ble tatt opp på en digital lydopptaker, transkribert i sin helhet for deretter å bli slettet.

Jeg brukte en intervjuguide som grunnlag for samtale (se vedlegg 2), men for å få en så naturlig samtalsituasjon som mulig stilte jeg også oppfølgingsspørsmål. Jeg spurte dem blant annet om de er interessert i bøker, hvorfor de er det, eventuelt ikke er det, om de leser mye på fritiden og hva de eventuelt leser nå. Dette for å finne ut om deres generelle interesse for litteratur kan gjenspeile seg i hvordan de svarer på loggoppgavene. Viktig var det også å vite noe om de ble lest for da de var små. I følge Lie m.fl. (2001) viste PISA-undersøkelsen at jo oftere elevene oppga at de ble lest for som små, jo bedre skåret de på leseprøven. Jeg ønsket også i min undersøkelse å få et inntrykk av om elevenes tidlige erfaringer med litteratur kan ha påvirket deres litterære kompetanse og deres forhold til litteratur som ungdom. I tillegg spurte jeg dem om hvordan en tekst må være for at den skal engasjere og om de mener at tekster som åpner opp for alternative tolkningsmuligheter er gode, eventuelt dårlige. Dette er spørsmål som kan gi meg en bredere innsikt i hver enkelt elevs litterære univers. Dessuten kan opplysningene jeg får inn gi meg et bredere grunnlag til å kunne reflektere over resultatene fra det litteraturdidaktiske arbeidet med tekstene.

6. Presentasjon av resultatene

Undersøkelsen munner ut i fem leseportretter som presenteres i dette kapitlet. Jeg forsøker her å gi et bilde av elevenes litterære verden, deres leseprosesser, leseforståelse og litterære kompetanse i forhold til prosjektets to noveller. I tillegg viser jeg i hvilken grad hver enkelt elev oppfatter at de litteraturdidaktiske arbeidsmåtene har betydning for utvikling av tekstforståelse.

6.1 Camilla- “ Analysere og sånn. Det synes jeg er skikkelig gøy!”

Camilla er veldig glad i å lese og kommer fra en bokglad familie hvor alle leser mye. Hun begynte tidlig å lese selv. I hovedsak leser Camilla skjønnlitteratur, men også biografier. Bøker som er ”ekte” synes hun er spennende. Om det å lese sier hun blant annet følgende: ”Det er like kjekt som å se på film. Det er noe med at du forestiller deg ting selv. Det er jo i dine egne tanker, egentlig”. Camilla leste rundt 10 bøker eller flere på fritiden i fjor og hun leser alt fra fantasy-litteratur til selvbiografier. Hun leser ofte med et ønske om å lære noe av det hun leser. For at en tekst skal engasjere, er det like viktig for Camilla som for ungdom flest at den er spennende. Camilla mener at hun kan få en annen ballast i livet enn de som ikke leser: ”Hvis jeg leser kunnskapsbøker så tjener jeg jo på det. Kanskje jeg på noen områder blir litt mer reflektert når jeg har flere syn på ting og når jeg har opplevd litt andre ting enn bare de samme tankeganger hele tiden”, sier hun. Camilla er bevisst på at lesing kan gi henne større perspektiver på livet, noe også Rosenblatt (1938) mente burde være et mål for litteraturundervisningen.

Camilla sier at hun liker å jobbe med litteratur på skolen. Hun har ingenting i mot å nærlese tekster og hun foretrekker å lese tekster som har flere tolkningsmuligheter, slik som for eksempel teksten *Karen* (1882) av Alexander Kielland. ”Der må du må tenke litt mer. Analysere og sånn. Det synes jeg er skikkelig gøy”. Camilla liker å reflektere over det hun leser, noe også hennes møter med de to novellene viser.

6.1.1 Camillas møte med novellen *Kino*

Camillas umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Kino* én gang krysser Camilla av for at hennes forståelse ligger på 6 på en skala fra 1 til 10, der 10 betyr at leseren forstår alt. Hun skriver dette om teksten:

Slik jeg opplever denne teksten drømmer Rita. Dette mener jeg fordi hun legger seg til å sove i en kinosal, og plutselig er hun med i en film. I drømmen sin møter hun Vidar som hun tydeligvis er forelsket i. I tillegg ønsker hun mer oppmerksomhet fra faren sin. Jeg tror at hun er litt flau over han samtidig som jeg tror hun ønsker mer oppmerksomhet: klipper håret hans, rømmer, drømmer om ham osv. Hun er lei av at faren bare drikker øl, ligger på sofaen og ikke bryr seg.

Camilla viser her at hun kan dra selvstendige slutninger på bakgrunn av informasjonen hun finner i teksten. Hun reflekterer også selvstendig rundt novellens form og antyder at den andre "verdenen" Rita går inn i er en drøm. Hun stiller følgende spørsmål til novellen: 1) Hvor går skillet mellom fantasi og virkelighet?, 2) Er Rita helt normal?, 3) Er faren alkoholiker? Spørsmålet hun stiller om hvor skillet mellom fantasi og virkelighet går er sentralt og viktig. Det er nettopp denne tvetydigheten ved teksten som kan skape forvirring hos mange lesere og som underbygger tematikken. Spørsmålet om Rita er helt normal, er også relevant. Dette spørsmålet vitner om at Camilla har en oppfatning av at mye av det som skjer i novellen kan tolkes som psykologiske skildringer av hovedpersonens sinn, noe som også kan ha tematisk betydning. Om vi bruker Steffensens (2005) betegnelser, er alle disse spørsmålene gode fordi de bringer oss nærmere novellens tematikk.

Det Camilla i første omgang festet seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene av novellen var forholdet mellom Rita og faren og om det kanskje er noe trist som har skjedd. Det er Camillas nysgjerrighet på hva som har skjedd i Rita sin familie og hvorfor det har skjedd som driver handlingen fremover. Mønsteret hun kan se ved teksten er at Rita gjennom hele novellen drømmer om å få oppmerksomhet i forskjellige situasjoner. Om sammenhenger som Camilla ikke så helt til å begynne med, men som hun oppdaget underveis skriver hun følgende: "På slutten tenkte jeg over at måkene blir brukt som symbol, og etter hvert ble det også tydelig at Rita ønsket oppmerksomhet". Om novellens slutt skriver hun:

Jeg forstår novellens slutt som at Rita dessverre må forlate drømmeverden og vende tilbake til virkeligheten. Dette tror jeg fordi Vidar følger henne til bussen som skal ta henne hjem (symbolsk for tilbake til virkeligheten). Hun vinker, og det minner henne om måker, som hun tidligere har nevnt minner henne om hjemme, altså virkeligheten.

Om hvordan hun liker denne novellen skriver hun følgende: ”Jeg synes denne teksten var ganske bra. Jeg liker at man blir sittende igjen etterpå å tenke på hva det var som egentlig skjedde og hva det hele egentlig dreide seg om!” Som hun uttrykte det i intervjuet etterpå, liker hun å måtte tenke selv, ikke få alt servert, men lese mellom linjene. Dette viser at hun liker å være aktivt medskapende i leseprosessen og å reflektere over det hun har lest.

Camillas logg som er presentert over, viser at hun tolker teksten og reflekterer både over form og innhold. På grunnlag av ny informasjon i teksten endrer hun sin oppfatning underveis (jf. Iser, 1978) og generaliserer tekstens mening. Hun er opptatt av å tolke symbolsk, hun leser med fordobling (Steffensen, 2005) og anlegger en estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994).

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hennes forståelse av teksten

Gruppesamtalen førte til litt bedre forståelse av novellen for Camilla. Etter det individuelle arbeidet krysset hun av for en forståelse på 6. Nå krysser hun av for 7. Hun skriver dette i loggen: ”Egentlig føler jeg at jeg forstår novellen like bra som før. Alle på gruppen hadde den samme oppfatning av hva som egentlig skjedde i novellen. I bunn og grunn føler jeg at jeg har forstått alt som skjedde, men at historien bak er noe uklar. Men om forfatteren mente det jeg tenkte er jeg usikker på”, skriver hun. Camilla trekker her inn forfatteren som kilden til ”sannheten”. Dette er i tråd med Appleyards (1991) beskrivelse av den analyserende leseren som er opptatt av forfatterens mening med teksten.

Camilla mener selv at dialogloggen med læreren ikke hjalp henne særlig videre i tolkningen av denne teksten: ”Egentlig tenker jeg det samme som jeg gjorde etter at jeg leste novellen første gang. At den kan tolkes på flere måter, og at vi kanskje ikke får noen svar på om det er vi tenker er korrekt, men at det er mange løse tråder som gir leseren tanker å spinne på og utvikle selv”. Dette utsagnet vitner om at Camilla aksepterer at det ikke finnes korrekte tolkninger og at tolkning innebærer å sette delene i en tekst sammen til et hele, noe som er et trekk ved Appleyards (1991) analyserende leser. Her følger et utdrag fra dialogloggen:

- Lærer: Du stiller et spørsmål om hvor skillet mellom drøm og virkelighet går i denne novellen. Dette er et svært relevant spørsmål fordi novellen er grenseoverskridende på dette punktet. Novellen veksler mellom parallelle virkeligheter. Kommenter!
- Camilla: Jeg stiller spørsmål ved hvor skillet mellom fantasi og virkelighet går fordi når man sitter igjen etter å ha lest hele teksten er det opplagt at ting ikke er virkelighet, men hvis noe ikke er virkelig, hvordan kan man ikke vite at alt er fantasi? Kanskje alt er en drøm? Eller som jeg nevnte lider kanskje Rita av vrangforestillinger, siden man får inntrykk av at hun ikke alltid selv vet hva som er virkelig og ikke. Kanskje dette er et virkemiddel fra forfatterens side hvor man er med i Ritas tanker og får bli med i hennes illusjoner. Eller kan det jeg oppfatter som fantasi være minner? Hvem vet?

I dialogloggen presenterer Camilla flere mulige tolkninger av novellens komposisjon og form. Hun nevner dessuten ordet ”virkemiddel”, noe som vitner om at hun er bevisst på at komposisjonen er en del av tekstens spill med leseren.

Høytlesning som arbeidsmåte mener Camilla ikke påvirket hennes forståelse av novellen. Hun sier at ”hvis du leser teksten selv kan du jo gå litt tilbake og lese litt mer hvis det er noe du tenker at du har gått glipp av”. Svaret hun gir her antyder at hun har en metabevissthet rundt egen lesning og at hun aktivt bruker lesestrategier for å forstå en tekst bedre.

Å lese en tekst mer enn én gang er en arbeidsmåte som alltid hjelper på forståelsen for Camilla, også når hun leser bøker på egen hånd. ”Du legger mye mer merke til ting andre gangen enn det du gjør første gangen du leser en tekst. Iallfall da vi leste *Kino*, så er det jo sånn. I begynnelsen så lurte du ofte på hva som skjer og sånne ting. Hva som er virkelighet og sånn. Når du da leser teksten en andre gang så oppfatter du hint underveis”.

Å skrive om teksten og svare på spørsmål i en logg synes Camilla skjerper konsentrasjonen: ”Egentlig så er det veldig greit å skrive om det du leser, fordi når du skriver så kommer det ofte flere tanker samtidig. Når du ser det du tenker så blir det lettere å komme på andre ting også egentlig”, avslutter hun.

6.1.2 Camillas møte med novellen *Det var bare herr og fru Kvist*

Camillas umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Det var bare herr og fru Kvist* én gang krysser Camilla av for at hennes forståelse ligger på 6. Hun mener at det som står usagt i denne teksten blant annet er at Rosemari føler seg ensom og har et ønske om å få barn.

Dette skjønner vi på måten forholdet mellom mann og kone blir beskrevet på, med lite samtale og vanlige rutiner. Grunnen til at vi vet at hun ønsker å få barn er fordi hun hele tiden fantaserer om det, lager et teppe av det osv. Det hele starter med at Rosemari kutter seg i fingeren og spiller blod. Kanskje dette er symbolsk for å fortelle at hun har lyst til å føre sitt blod videre? At det er da hun innser at hun vil ha et barn, gi liv til noe hun har laget?

Camilla mener at det er vanskelig å skjønne hvor skillet mellom fantasi/drøm og virkelighet går også i denne novellen: ”Først tenker man at damen er gal når hun finner et lik og ikke forteller det til noen, men etter hvert skjønner man at fingertuppen har sådd en tanke i henne som ”spirer” og blir mer og mer klar, men dette var litt vanskelig å skjønne først”, skriver hun.

Hun formulerer følgende spørsmål til teksten: 1) Hvorfor er det en periode som er veldig ekkel (kuttet osv.)?, 2) Er fingertuppen hun mister starten på hennes tanker om å få barn, et frø om du vil?, 3) Hvorfor tar det så lang tid før hun sier noe til mannen om at hun ønsker et barn? Må tanken modnes? Om vi her bruker Steffensens (2005) betegnelser, kan vi si at alle disse spørsmålene er gode og at de er viktige å finne svar på for å få en dypere forståelse av novellens tematikk. I sin dialog med teksten ser vi dessuten at hennes forståelse endrer seg underveis i lesningen og at hun forstår den på nye måter (jf. Iser, 1978; Rabinowitz, 1998).

Det Camilla festet seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene var at klippingen ble gjentatt. Dermed ble hun sittende og lure på hva alt dreide seg om. Om sammenhenger som gikk opp for henne etter hvert skriver hun: ”Jeg trodde lenge at det var et lik Rosmari hadde funnet, begynte å tvile etter hvert, og var helt sikker i min sak da August ikke kunne se babyen.” Det Camilla mener teksten dreier seg om er Rosmaris ønske om å få barn. Til novellens slutt har hun følgende kommentar: ”Jeg likte at historien hadde en lykkelig slutt, og jeg likte måten tanken om babyen ble modnere og modnere i takt med at den vokste frem, og at det egentlig var ekkelt, men en fascinerende måte å beskrive det på”.

Det Camilla skriver i loggen viser at hun leser teksten symbolsk og setter alle sine små observasjoner både om form og innhold sammen til et hele. Hun har hele veien tanker om hva observasjonene kan bety og trekker slutninger på bakgrunn av informasjonen i teksten. Det er tydelig at Camilla lever seg inn i handlingen og opplever stemninger som skapes i

lesehandlingsøyeblikket. Om vi bruker Rosenblatts begrep, kan vi si at hun anlegger en estetisk lese måte på denne novellen.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hennes forståelse av teksten

Gruppesamtalen førte ikke til bedre forståelse av novellen for Camilla. Dette fordi ingen andre på gruppen kunne gi noen forklaring på det hun lurte på: “Vi kom med teorier om hva det kunne bety, men jeg føler vel egentlig ikke at noe ble oppklart”. Etter dialogloggen med læreren skriver Camilla: ”Jeg fikk gode innspill som gjorde at jeg fikk enda mer å tenke over og enda flere a-ha- opplevelser!”

- Lærer: Kan du se noen hint i teksten som kan tyde på intertekstuelle forbindelser? Hva med for eksempel *Vildanden* av Ibsen?
- Camilla: Rosemari kan sammenliknes med villanden i Ibsens stykke. Et ønske som må realiseres, hvor man blir helt gal/ dør hvis det ikke gjør det. I *Villanden* dreper Hedvig seg selv og sammenliknes derfor med en villand, og det er jo et stykke i teksten hvor August sammenlikner sin kone med en villand.

Camillas litterære repertoar (McCormick, 1999) gjør at hun skjønner hva læreren spør etter i dialogloggen. Hun viser evnen til å se et drama av Henrik Ibsen i sammenheng med denne novellen slik at hun får et bredere perspektiv på meningen i den.

Høytlesningen hjalp ikke på hennes forståelse av novellen, men da teksten ble lest for andre gang, oppdaget Camilla flere nyanser. På den måten mener hun selv at hun ble sikrere i sin forståelse av den: ”Å lese en tekst mer enn én gang tror jeg hjelper på forståelsen. Hvis du først leser den én gang så ser du på en måte hele handlingen. Hvis du da leser historien én gang til, ser du kanskje lettere hva ting kan bety. For da har du lest hele historien og da vet du at du kan knytte litt videre på de tingene som skjer før teksten er ferdig”.

Å skrive om teksten er kanskje det som hjelper mest på forståelsen, synes Camilla. “Da jeg skulle begynne å skrive var det ikke sikkert at jeg hadde klare tolkninger. Det var loggspørsmålene som ledet meg inn til noe jeg kunne tro”, avslutter hun.

6.2 Kristian- “Jeg har aldri satt meg inn i litteratur og sånt”

Kristian er en ivrig hockeyspiller. Han bruker all sin tid på dette og sier selv at han aldri har hatt interesse for bøker. Appleyard (1991) sin påstand om at tenåringer leser lite frivillig stemmer for Kristians del. Han leser ingenting på fritiden, bortsett fra aviser:

Jeg er den typen som foretrekker film jeg, istedenfor bøker, hvis muligheten er der, da. Det er litt artigere å følge med hvis man ser bildene fremfor seg enn å se de for seg i hodet. Det blir liksom en større helhet på film med lydeffekter og så videre. Når vi er på vei til hockeykamp er det mange av de voksne som leser bøker, men vi yngre sitter heller på internett, vi.

Kristian ble lest for da han var liten, men husker ikke hvor mye. ”Jeg var fan av Mummi-trollet. Jeg hadde ei svær bok. Alltid på siste side var det et bilde av Hufsa. Det...da turte jeg ikke å sove etterpå! Mamma og pappa måtte bare ta bort boka. Kanskje det var det som skremte meg bort fra litteraturen?”, sier han med et godt smil om munnen. Gjennom oppveksten har Kristian lest få bøker, men han nevner en bok han husker spesielt godt:

Jeg leste en hockey-bok en gang, selvfølgelig! Sånn...om ...det var liksom... det var ikke egentlig... ikke basert på ordentlig, da. Den var sånn fiktiv...så den var litt spennende. Jeg husker ikke hva den het...Den var ganske....Når det er noe som interesserer meg, da er det litt artigere å sette seg inn i.

For at en tekst skal engasjere Kristian må den altså ha et innhold som han selv kan trekke paralleller til og kjenne seg igjen i. Når han vet hva det han leser dreier seg om, blir det interessant. Dette er et kjennetegn ved Appleyards (1991) meningssøkende leser. Kristians store lidenskap er hockey. Dermed blir også bøker om hockey interessante fordi han kan identifisere seg med det han leser. Realisme og identifikasjon er viktig for ham, der han kan se for seg situasjoner rundt sin store lidenskap. Dette kan gjenspeile hans egne erfaringer ganske presist. Appleyard (1991) hevder at gutter interesserer seg for ”sports-stories” og dette gjelder i høyeste grad også Kristian. Om Kristian skulle ha lest noe nå, ville valget ha falt på en spenningsbok. Dette er også i tråd med Appleyards (1991) beskrivelse av hva gutter leser. Han føyer til: ”men boka måtte ikke være for lang, for da vil jeg miste tålmodigheten. Jeg klarer ikke å sitte så mye i ro”.

Kristian synes at tekster er best når de gir leseren eksakte svar: ”Det kan godt være at man må tenke ut slutten selv, men da må forfatteren gjøre det på en så klar måte at det er mulighet

for å finne ut av det... Ikke gjemme bort slutten så fryktelig at man må sitte i kanskje 10 dager etter og...åh, nå skjønnte jeg!” Å lese krevende tekster er en utfordrende jobb som Kristian altså ikke gir seg i kast med frivillig. Han synes det er ganske tungt å jobbe med litteratur på skolen. ”Jeg har aldri satt meg skikkelig inn i litteratur og sånt. Det går greit å lese korte tekster, men hvis tekstene ikke er spennende er det fort gjort å falle ut”, sier han. Han gir uttrykk for at tolkning av tekster ikke er hans sterke side. Han er av den oppfatning at alle tekster har et fasitsvar og at denne fasiten ofte eller stort sett er vanskelig tilgjengelig for ham. Han ønsker ikke å bruke så mye tid på å gå aktivt i dialog med tekster og å skape mening ut av hintene. Det blir for ”kjedelig”. Dette viser også møtene hans med de to novellene.

6.2.1 Kristians møte med novellen *Kino*

Kristians umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Kino* én gang krysser Kristian av for at hans forståelse ligger på 6. Det han skriver at han skjønner er at hovedpersonen har klipt håret på faren sin og at Rita lyver når hun skriver at hun overnatter hos Vidar. ”Det virker som hun gjør det fordi hun er forelsket i Vidar og for å sjekke om han er forelsket i henne”, skriver han. Det Kristian skriver her viser at han kan hente ut informasjon av teksten og skape mening ut av det. Det går imidlertid ikke klart frem av loggen at han ser en mulighet for at Ritas møte med Vidar og faren på kinoen kan tenkes å skje på et annet virkelighetsplan, i en annen ”verden”. Det kan se ut til at Kristian forstår det slik at Rita møter dem i ”virkeligheten”.

Dette går også frem av spørsmålene han stiller i loggen: 1) Hvordan kunne faren plutselig være tilstede på kinoen?, 2) Hvordan kan faren sette på en film i kinoen og plutselig være utenfor kinoen? Disse spørsmålene har tilknytning til teksten, men de vitner om en realistisk lesning og er derfor ikke særlig gode. Kristian mener at det kanskje er faren som starter filmen i kinoen, at han er til stede der. Han leser ikke inn novellens ulike virkelighetsplan og ser ikke dette som et litterært virkemiddel. Denne lesningen er en upersonlig tilnærming til teksten som kan minne om Rosenblatts efferente lese måte.

Det Kristian fester seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene av novellen er om Rita har gjort noe som hun vil få kjeft for. Det han mener driver handlingen fremover er konflikten mellom Rita og faren etter at han finner ut at det er hun som har klipt bort håret

hans. ”Rita har problemer med å se sin egen far som hippie og vil gjøre noe med det”, skriver han. Disse observasjonene viser at Kristian får mening ut av hovedkonflikten i novellen. Det som driver handlingen fremover er etter Kristians mening faren som ”ikke er lykkelig for å ha mistet håret sitt. Dette vet Rita selv fordi hun tenker mye på hva han vil gjøre når han våkner”. Her er det altså ikke den underliggende konflikten mellom de to Kristian er opptatt av å kommentere, men det som skjer på overflaten, at Rita har klippet håret hans og at han kommer til å reagere negativt på dette når hun kommer hjem igjen.

Om hvordan han likte novellen skriver Kristian følgende: ”Jeg likte novellen helt greit, men slutten var noe uklar. Da tenker jeg på forvirringen med faren. Plutselig var han utenfor og i kinosalen”. Handlingen i denne novellen oppleves forvirrende for Kristian. Fordi den på flere måter sprenger realismens grenser, blir mye uklart.

Kristians logg som er presentert over, viser at han har evnen til å finne innholdselementer i en tekst. Han synes imidlertid at det er vanskelig å formulere et tema for teksten og han får ingen fornyet forståelse for den etter å ha fullført første lesning.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hans forståelse av teksten

Etter gruppesamtalen krysser Kristian av for at hans forståelse av novellen fortsatt ligger på 6. Han skriver dette om gruppesamtalen:

Da vi jobbet i smågrupper med teksten havnet jeg på gruppe med de som har samme oppfatning av litteratur som jeg. Det vil si de som fort faller ut om det begynner å bli et litt kjedelig tema. Om jeg hadde sittet på gruppe med andre enn de jeg vanligvis jobber sammen med, så tror jeg kanskje at jeg ville ha hatt større utbytte av samtalen.

Kristian mener at han sitter igjen med den samme forståelsen av teksten etter diskusjonen som før: ”Grunnen til det er at jeg ikke fikk noen andre forklaringer enn de jeg satt med før diskusjonen. I samtalen ble teoriene mine bekreftet. Ritas far er hippie og alkoholiker. Vi kom fram til at Rita drømmer”. Det at Rita drømmer, kom imidlertid ikke frem i Kristians individuelle logg før gruppesamtalen. Kanskje kom det likevel mer ut av denne samtalen enn det Kristian selv vil gi uttrykk for?

Om sin forståelse av novellen etter dialogloggen med læreren skriver Kristian: ”Jeg kom kanskje litt i dybden på teksten. Det at Rita kanskje ikke trives hjemme, men bedre hos

Vidar? Jeg vet ikke, men det er noe av min tolkning av teksten”. Her følger et utdrag fra Kristians dialoglogg med læreren:

- Lærer: En tanke som slo meg da jeg leste novellen var at kinoen kanskje har *symbolsk* betydning i denne novellen. Har du noen tanker om dette? (Stikkord: Hvorfor drar folk flest på kino?)
- Kristian: Folk drar jo på kino for å få seg en bra filmatisk opplevelse. Men hvis jeg tenker litt nøyere etter: Har Rita og Vidar vært på kino sammen før? Mye tyder jo på at de er forelsket.

Kristian tar ikke hintet som læreren kommer med i forhold til å få han inn på sporet om å tolke kinoen symbolsk. Kristian kommer hele veien med betraktninger rundt novellens handling, ikke tematikk.

- Lærer: Hvordan vil du forklare at Rita ”ser” faren og Vidar på kinoen og at hun også etter hvert *selv* blir en del av filmen?
- Kristian: Det har jeg ingen anelse om. Men Rita har et spesielt forhold til dem begge. Det virker som om hun har et litt anspent forhold til sin far og et kjærlighetsforhold til Vidar. Jeg mener det er klart at Rita føler seg trygg hos Vidar. Kanskje tryggere enn hjemme.

Kristian unnlater å kommentere Ritas inntreden i filmen. Kanskje svarer han ikke på dette fordi det ikke finnes noen rasjonell forklaring?

- Lærer: Du sier at du ikke forstår slutten helt. *Hva* er det ved slutten du ikke forstår? Utdyp dette.
- Kristian: Det er nok ikke slutten. Det er vel heller den situasjonen der hvor hennes far kommer inn. Hvor kom han fra? Hvordan kunne han vite at hun var innelåst i kinoen?

Kristian får lite til å henge sammen da faren plutselig dukker opp på kinoen. Han går ikke inn i spillet som teksten legger opp til og tar heller ingen hint fra læreren gjennom dialogloggen. Det er derfor noe uklart om denne arbeidsmåten hjalp på tekstforståelsen, selv om han skriver at han kom mer i ”dybden” på teksten etter dette.

Høytlesning hjalp på forståelsen av denne teksten, hevder Kristian: ”Er det en kjedelig tekst og du leser den, er det fort gjort å bare skumme fryktelig fort gjennom. Så sitter du igjen til slutt og har ikke fått med deg noen ting. Hvis vi leser den høyt, da er det ikke så mye annet

valg enn å høre på, liksom. Da får du kanskje med deg det du ikke hadde fått med deg om du hadde lest den selv”.

Kristian synes at å lese novellen to ganger var en nødvendig arbeidsmåte: ”Om en tekst ikke fenger meg *må* jeg lese den flere ganger. Da føler jeg at jeg får litt mer klarhet i de forskjellige ting. Som da vi leste *Kino*. Det hjalp å lese den to ganger, synes jeg”. Kristian mener selv at han ikke hadde særlig stor nytte av å skrive om teksten: ”For min del er det bedre å ta det muntlig i plenum”. Det er kanskje fordi han føler et sterkt behov for å få innspill fra andre for å komme videre i tolkningsarbeidet.

6.2.2 Kristians møte med novellen *Det var bare herr og fru Kvist*

Kristians umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen én gang krysser Kristian av for at hans forståelse ligger på 3. Det han skriver at han skjønner, er at August liker å samle på gamle avisartikler og at det virker som at ekteparet har lite å gjøre. Kristian skriver videre at det virker som de bor et stykke unna folk, på landet eller noe. Han stiller følgende spørsmål til teksten: 1) Hva er det med den barnearmen?, 2) Hvem er det sin arm og hvordan har barnet havnet der? Disse spørsmålene har forankring i teksten, men i likhet med spørsmålene Kristian stilte til novellen *Kino*, bringer ikke disse spørsmålene oss særlig nærmere en forståelse av novellens tematikk, slik Steffensen (2005) hevder at gode spørsmål må gjøre.

Kristian forstår det slik at hovedpersonen finner et dødt barn i hagen: ”Jeg tror de har begått et drap på en unge. Mest sannsynlig deres eget”, skriver han. Det han fester seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene av novellen er at ekteparet er veldig opptatt med å klippe. Mønsteret han ser er at ekteparet må klippe i noe hele tiden, noe han mener er et tegn på at de er psykisk forstyrret. Det som driver handlingen fremover synes han er barnehånda som kommer frem etter hvert. Novellens slutt forstår han slik at de muligens får liv i ungen. Han overraskes over hvorfor Rosmari ikke tar opp ungen fra jorden med én gang. Kristian liker ikke denne teksten. Han skriver at den er rart oppbygd og forvirrende. Det er forståelig at han ikke liker denne novellen. Han går ikke inn i tekstspillet, kanskje fordi han ikke er kjent med denne typen tekst. Bruker vi Rosenblatts begrep på Kristians lesning, kan lese måten han anlegger på denne novellen se ut til å være efferent.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hans forståelse av teksten

Grppesamtalen førte til en mye bedre forståelse av novellen for Kristian. Han krysser nå av for 5. Etter første gang krysset han av for 3. Han skriver dette i loggen: ”Etter denne samtalen tror jeg at jeg skjønnte den delen med barnet bedre. Jeg trodde at barnet ble drept av de sinnssyke foreldrene, men slik er det ikke. Forståelsen er nok bedre nå nettopp på grunn av avklaringen rundt barnet”, skriver han. Kristian synes også at han forstår novellen bedre etter at han har svart på spørsmålene i dialogloggen med læreren. *Hva* han forstår bedre, skriver han imidlertid ingenting om. Her er et utdrag fra dialogloggen:

- Lærer: Du lurer på om ekteparet har begått et drap. Hva er det ved teksten som sier deg det?
- Kristian: Førsteintrykket jeg fikk av teksten var at de var ”sinnssyke”. Det kan jeg begrunne med at de var desperate etter å klippe i ting. Sinnssyke personer kan gjøre syke ting som for eksempel drap. Jeg trodde de hadde fått et barn mot deres vilje og drepte barnet og begravde det i hagen, men etter gruppesamtalen skjønnte jeg at dette ikke kunne være tilfelle.
- Lærer: Du nevner at du la spesielt merke til klippingen i denne novellen og mener at ekteparet må være psykisk forstyrret. Hvordan vil du forklare dette? Kanskje kan klippingen være med på å underbygge inntrykket av at ekteparets hverdag er grå og kjedelig med bestemte gjøremål og rutiner?
- Kristian: Jeg tror lengselen etter noe å gjøre er stor. Det at de klipper i alt som er kan være noe de gjør for at tiden skal gå fortere? Jeg tror de klipper for at tiden skal gå fortere frem mot fødselen. Det virker som de bor på landet hvor det ikke er mye å finne på.

Ut fra disse svarene kan vi igjen se at Kristian har rasjonelle forklaringer på fenomener i teksten. Likevel er hans generelle forståelse for teksten mer utviklet etter dette arbeidet.

Kristian synes dessuten at både høytlesning og repetisjonslesning var gode arbeidsmåter som fremmet forståelsen av denne novellen. Han mener at han fikk med seg mye mer på denne måten, ”særlig når teksten er såpass vanskelig som denne”, sier han.

6.3 Erik- “Jeg er usikker på om det jeg tenker er riktig”

Erik er i likhet med Kristian en elev som leser lite. Han har ikke lest andre bøker enn de han har måttet lese på skolen. Han leser aviser, men aldri bøker. I barndommen ble han i liten grad lest for og kan ikke huske noen god bok han har lest. Av den grunn har han heller ikke

noen formening om hvordan en tekst bør være for at den skal engasjere, men han sier at ”Teksten må kanskje ha et tema som jeg interesserer meg for og det må kanskje være litt spenning i den for at jeg skal like den. Jeg leser ganske sakte, så det er litt kjedelig å lese, og jeg sliter litt med å få med meg ting”, sier han. Erik synes at tekster som gir ham eksakte svar er de beste. ”Da slipper jeg å lure på hva som egentlig skjer”. Erik har ikke den helt store interessen for litteratur. Derfor er han heller ikke spesielt glad i å jobbe med tekster på skolen. Han mener selv at hovedutfordringen hans ligger i lesetempoet, men også i det at han ikke er motivert for lesing av skjønnlitteratur.

6.3.1 Eriks møte med novellen *Kino*

Eriks umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Kino* én gang krysser Erik av for at hans forståelse ligger på 5. Det han skriver at han skjønner er at Rita er forelsket i Vidar. Dessuten at faren til Rita ikke liker at Rita ligger over til Vidar. Ut fra det Erik skriver i loggen, ser det ut som at han først og fremst er opptatt av novellens handling, ikke tematikk. Han formulerer følgende spørsmål til novellen: 1) Hva skjer i kinosalen?, 2) Hvorfor er faren så skeptisk til Vidar? Om vi her bruker Steffensens (2005) betegnelser på gode spørsmål, hører disse inn under denne kategorien fordi de har tilknytning til teksten og de gir muligheter for å få svar på fordoblingsspørsmål.

Det Erik fester seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene av novellen, er at Rita har klippet håret av faren fordi hun ikke er helt fornøyd med utseendet hans. Videre legger han også spesielt merke til at Rita drar for å overnatte hos Vidar. Det han mener driver handlingen fremover er tankene Rita har om Vidar og faren. Det at Erik her griper fatt i og beskriver Ritas ”tanker” viser at han ser på dette som viktig. Likevel skriver han ingenting om hva disse ”tankene” kan bety og hvordan de henger sammen med helheten. Ord han merker seg som går igjen er ”hippiepappa” og at han er blitt så voksen, men uttrykker at han ikke forstår hva dette mønsteret kan bety. Erik kan trekke ut sentrale innholdselementer ved teksten, og han får mening ut av selve handlingen. Han ser imidlertid ikke ut til å gå i dialog med tekstens strukturer og kommenterer ikke hvordan disse eventuelt kan tilføre teksten mening.

Om novellens slutt har Erik følgende kommentar: ”Jeg forstår det slik at alt som skjer for Rita er i kinoen og at slutten er en drøm. Hun sovner i kinosalen og drømmer om Vidar”. Eriks påstand om at Rita drømmer er en rasjonell forklaring. Novellens komposisjon kommenterer han ikke, men han skriver at ”teksten vil kanskje si oss at drømmer kan være slik vi vil at det skal være i det virkelige liv”. Her generaliserer han betydningen av fortellingen som helhet.

Om hvordan han likte novellen skriver han: ”Dette er ikke helt min type tekst. Mye tenking i forbindelse med lesing er ikke helt min greie. Jeg sliter med å forstå alt”. Ut fra svaret han gir her skjønner vi at Erik ikke har tro på at han kan mestre teksttolkning. Han antyder dessuten også at tolkningen av novellen har en fasit, noe som er sammenfallende med Appleyards (1991) meningsøkende leser. At denne teksten har mange ”tomme rom” som leseren selv må fylle med mening, liker han ikke.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hans forståelse av teksten

Etter gruppesamtalen krysser Erik av for at hans forståelse av novellen ligger på 7. Dette viser en utvikling i tekstforståelse. Han skriver blant annet dette om gruppesamtalen: ”Jeg følte at jeg fikk svar på hva som skjedde i kinosalen. Jeg fikk med meg mer nå og forstod mer, men fremdeles fanger jeg ikke alt fordi det ikke står direkte, men mye mellom linjene”. Erik trenger en bekreftelse fra andre på at det han selv tenker om teksten er ”riktig”. Når han har diskutert sine mulige tolkninger med andre og er trygg på at egen forståelse ikke avfeies, blir han sikrere. I utgangspunktet har han svak tiltro til egne leseferdigheter, noe som fremgår av loggen flere steder.

Erik synes at det hjalp på forståelsen av denne novellen at den ble lest høyt: ”Hvis jeg skulle ha lest denne teksten selv, ville de andre ha vært ferdig med oppgavene før jeg fikk begynt. Jeg leser så sakte. Jeg får med meg mye mer når vi leser høyt. Da klarer jeg å fokusere bedre”, sier han. Å lese denne teksten to ganger syntes Erik også var nyttig for forståelsen. Da fikk han med seg mer og ble oppmerksom på flere detaljer. Han likte dessuten å skrive om det han hadde lest. Da ble han tvunget til å fokusere. Etter dialogloggen med læreren skriver Erik at han tror han fikk en bedre forståelse av novellen.

- Lærer: Du stiller et spørsmål om hva som skjer inne i kinosalen og at du forstår det hele som en drøm. Det er relevant, for rundt dette punktet er det mye som er uklart. I novellen sier teksten at ”sønnen

griper etter Rita, men ho sovnar ikkje. For i det same høyrer ho lydar” (s.55). Kommenter dette. Hva er det som gjør at du likevel tolker det som skjer på kinoen som en drøm?

- Erik: I det du går over for å sove kan man begynne å drømme og det er som regel lyder i drømme.

Svaret Erik gir på spørsmålet fra læreren har forankring i det virkelige liv. Han har rasjonelle forklaringer på det som skjer. Novellens formspråk kommenterer han ikke. Dette viser at han først og fremst er opptatt av det som skjer på novellens handlingsplan.

6.3.2 Eriks møte med novellen *Det var bare herr og fru Kvist*

Eriks umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Det var bare herr og fru Kvist* én gang krysser Erik av for at hans forståelse ligger på 5. Han sier følgende om det han mener at han forstår og ikke forstår:

Jeg sliter med å forstå teksten helt, men jeg tror at det barnet som vokser ut av bakken er strikkinga til Rosemari. Hun strikker og strikker og da blir produktet mer og mer ferdig, og til slutt blir det helt ferdig med et barn som figur i ullteppet. Og senere lager de barn sammen, og kanskje teppet var et hint om at hun ville ha det?

Erik har liten tro på sin egen forståelse når han skriver at han sliter med å forstå teksten. Gjennom det han skriver i loggen viser han tydelig at han kan skape mening ut av det som står i teksten og at han leser teksten mer enn bare på handlingsplanet.

Erik stiller disse spørsmålene til novellen: 1) Jeg synes det er vanskelig å forstå hva Rosemari gjør hver gang hun er ute ved ”barnet”. Er det et hint til mannen om at hun vil ha barn?, 2) Ble liksom den delen av fingeren hun mistet et barn tilslutt, gjennom at hun laget teppet? (Hint til mannen?)”. Dette er spørsmål som leder inn i teksten og som gir mulighet for å få svar på fordoblingsspørsmål. Erik skriver ”barnet” i hermetegn for å få frem at det her ikke er snakk om et virkelig barn av kjøtt og blod, men et tenkt og ønsket barn. Gjennom å bruke ordet ”hint” viser han at han kan lese teksten med fordobling (Steffensen, 2005) og reflektere over tekstens innhold og form.

Det Erik fester seg spesielt ved etter å ha lest de første to sidene av novellen er at det er lite spenning i livet til herr og fru Kvist. Han kommenterer ikke *hva* det er ved teksten som sier ham dette, men kommer inn på det når han sier at det som driver handlingen fremover er at

ekteparet ikke snakker sammen: ”I et forhold er det veldig viktig med kommunikasjon. Tilslutt får Rosemari formidlet at hun vil ha barn, hvis jeg har forstått det riktig”. Igjen skinner usikkerheten omkring egen tolkning gjennom. Det er tydelig at han har en oppfatning av at det finnes en ”fasit” på tolkningen. Dette er sammenfallende med Appleyards (1991) meningssøkende leser.

”Sammenhengen mellom at de ikke sa noe til hverandre i starten og at Rosemari fikk formidlet at hun kanskje ville ha barn, forstod jeg ikke før jeg satte meg ned og tenkte over teksten når den var ferdiglest. En annen sammenheng er dette med teppet og at hun ønsket seg barn”, skriver Erik. Han ser sammenhenger tilslutt som han ikke så til å begynne med og går derfor i aktiv dialog med teksten (jf. Iser, 1978; Rabinowitz, 1998). Det han overraskes av ved teksten er at Rosemari klipper av seg fingeren, at hun finner en finger som er begynnelsen på teppet og at dette er et hint til herr Kvist. Han merker seg at ord som “barn” og “unge” går igjen. ”Dette kan jo understreke fru Kvists lyst på barn?”, skriver han. Her viser han at han ser hvordan enkeltdelene i teksten kan henge sammen med helheten. Han fanger inn det som kan være hovedpoenget med teksten gjennom å trekke slutninger på bakgrunn av både eksplisitt og implisitt informasjon. Han anlegger en estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994). Novellens slutt forstår Erik slik at herr og fru Kvist lager barn. Han generaliserer tekstens betydning: “Jeg tror at teksten vil si oss noe om kommunikasjon i et forhold. Kommunikasjon er en veldig viktig del av et forhold. Man må snakke sammen om ting, hvis ikke kan forholdet gå til dundras”. Han uttrykker at denne novellen var en vanskelig tekst og at det er noe han ikke liker særlig godt. Leseloggen vitner imidlertid om at han kan skape mening i møte med teksten, selv om han ikke har særlig tiltro til egne evner på dette punktet.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hans forståelse av teksten

Gruppesamtalen førte til bedre forståelse av novellen for Erik. Han krysser av for 6- 7 på forståelsen. Etter første gang krysset han av for 5. Han skriver dette om gruppesamtalen i loggen: ”Jeg forstår novellen litt bedre nå fordi de på gruppa hadde forstått det omtrent likt som meg, så da er jeg litt tryggere på at det jeg har tenkt kan være riktig”. Igjen ser vi at Erik trenger en bekreftelse fra andre på at hans tolkning er ”korrekt” og dette får han gjennom gruppesamtalen (jf. Reichenberg, 2005).

Erik foretrekker at tekster blir lest høyt i felles klasse fordi han sliter med lesetempoet. At vi leste teksten to ganger syntes han også hjalp på forståelsen: ”Det er hjelp i å lese teksten mer enn én gang. Etter å ha svart på spørsmål og så lese teksten én gang til, så skjønner du litt mer. Å skrive om teksten og svare på loggspørsmål får deg til å tenke hva du leste om”, avslutter Erik.

6.4 Mari – “Jeg leter etter poenget og har lyst til å forstå!”

Mari liker å lese. Moren hennes jobber i bokhandel og hun får stadig leseeksemplar med seg hjem. Dette har også Mari nytt godt av, noe som har påvirket hennes interesse for bøker. Som liten ble hun alltid lest for og etter at hun lærte å lese selv, har hun vært bokentusiast. Mari liker best å lese fantasy- litteratur, men hun nevner også at emner som romantikk og krim tiltrekker henne. I fjor leste hun 14- 15 bøker. Akkurat nå leser hun en bok som handler om kjærlighet. “Hovedpersonen prøver å finne seg selv og løsrive seg fra det livet hun lever akkurat nå. Forfatteren er kjempeflink til å skrive. Han skriver om at drømmer går i oppfyllelse og sånne ting. Det er litt godt å høre nå”, sier Mari. Hun lever seg inn i handlingen og ser seg selv i situasjonen, at det å lykkes er en mulighet, selv om det ikke virker slik for øyeblikket. Derfor kan det se ut som at realisme i fortellingene viktig for Mari, noe som er et trekk ved Appleyards meningssøkende leser.

6.4.1 Maris møte med novellen *Kino*

Maris umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Kino* én gang krysser Mari av for at hennes forståelse ligger på 5. Hun skriver dette i loggen:

Jeg tror at tanken med denne teksten er å få frem at Rita bor hos faren sin, og at hun kanskje ikke har så mye mer familie rundt seg. Vidar er en klassekamerat som vi får vite at hun har et godt øye til. Dette kan være et virkemiddel for å få frem at hun trenger å føle kjærlighet og nærhet fra noen, ettersom hun kanskje ikke får det fra faren. I bunn og grunn tror jeg hun bestemte seg for å klippe håret til faren for å få oppmerksomheten hans, vise han at hun finnes mellom alle flaskene og alkoholen.

Mari er opptatt av å kommentere litterære virkemiddel i teksten. Hun nevner ordet ”frempek”, noe som viser at hun er bevisst på at dette er fiksjon. Dermed viser hun samtidig

at hun kan lese med fordobling. I tillegg kan vi se at hun trekker slutninger på bakgrunn av informasjon hun finner i teksten og at hun ser hvordan enkeltdelene kan henge sammen med helheten.

Hun stiller følgende spørsmål til novellen: 1) Hvorfor klippet Rita håret på faren?, 2) Hvorfor velger Rita å sove på kinoen? Dette er spørsmål som har tilknytning til teksten og som åpner den i forhold til å komme nærmere en tematikk. Begge disse spørsmålene kan samtidig gi svar på fordoblingsspørsmål og er derfor gode (Steffensen, 2005).

Det Mari festet seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene av novellen var at Rita klippet håret av faren, for så å stikke fra ham. Mari mener at det er konflikten som ligger mellom hippiefaren og Rita som driver handlingen fremover. ”At hun for en gangs skyld vil vise ham at hun eksisterer, og at hun gjør dette ved å klippe av ham håret. Ut i fra slik jeg tolker teksten virker det som at faren har et alkoholproblem, og at han ikke viser nok omsorg og interesserer seg nok i livet til Rita”, skriver hun. Her viser Mari forståelse for hva teksten generelt kan dreie seg om ved å sette sammen sine delobservasjoner til å forklare dette.

”Situasjoner som viser at Rita kanskje har en frykt ovenfor faren sin, føler jeg kommer igjen. Første gangen da hun tar bussen ned til byen, andre gangen da hun “ser” ham på lerretet, og han liksom kjefter litt på henne”. Mari sier imidlertid ingenting om hva dette mønsteret kan bety for tematikken i novellen. Ordet ”ser” har hun satt i hermetegn. Dette kan bety at hun skjønner tekstens spill med leseren, at dette er fiksjon og et litterært grep. Novellens slutt forstår Mari slik: ”Jeg får det inntrykket at Rita kanskje får litt dårlig samvittighet etter å ha klippet håret og stukket av fra faren. Hun forstår at hun må komme seg hjem igjen, og at ting ikke blir bedre hvis hun skal flykte fra livet sitt”. Mari mener at novellen dreier seg om hvor vanskelig og vondt det kan være å bo i et hjem hvor du ikke føler at du får nok kjærighet og omsorg. Her viser Mari at hun kan si noe om hva teksten generelt dreier seg om. Hun beveger seg altså ikke bare på handlingsplanet. Om hvordan hun likte novellen skriver hun følgende:

Jeg likte denne novellen svært godt. Det at man sitter igjen med en litt tom følelse etter å ha lest den, for så å måtte finne ut av litt på egenhånd, synes jeg er bra. Jeg føler at man sitter igjen med en sterkere følelse på denne måten, fordi man selv kan være med på å forme handlingen. I løpet av teksten fikk jeg hele tiden små hint, som kan lede meg inn på en forståelse. For min del la jeg sammen to og to

gjennom hele teksten og fant brikker som passet sammen med hverandre, og til slutt sitter jeg igjen med dette puslespillet.

Denne uttalelsen fra Mari viser at hun liker å gå inn i tekstspillet, være aktiv og medskapende i leseprosessen. Hun er klar over at teksten har både et generelt og et litterært repertoar som det er opp til leseren å gå i dialog med for å skape mening.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hennes forståelse av teksten

Mari likte alle arbeidsmåtene som ble prøvd ut i dette prosjektet. Grppesamtalen førte til bedre forståelse av novellen. Etter det individuelle arbeidet krysset hun av for en forståelse på 6. Nå krysser hun av for 7. Mari synes det er lettere å forstå tekster når hun får diskutert dem: ”Etter at vi snakket om teksten forstod jeg mer, ettersom hver enkelt person har forklart hvordan man har fattet novellen med egne ord”. Her fikk Mari både selv formulert sin forståelse og også hørt på hvordan andre formulerer sin forståelse, noe hun syntes at hun lærte mye av.

Gjennom å lese teksten høyt, repetisjonslese og å svare på loggspørsmål syntes hun at hun fikk konsentrert seg bedre. Dialogloggen med lærer syntes hun også var verdifull:

- Lærer: I denne novellen er det noen parallelle virkeligheter. Kommenter.
- Mari: På et punkt i novellen ser Rita for seg faren og Vidar på lerretet og blir selv dratt inn i det. Jeg føler forskjellen på fantasi og virkelighet kommer og vi møter to forskjellige verdener. Først ble dette veldig forvirrende, og jeg synes det kanskje var litt rart, men nå, etter at jeg har fordøyd dette, synes jeg det er bra. På denne måten kommer vi rett inn i tankene til Rita. Vi ser klart og tydelig hva hun føler, hva hun ønsker og på hvilken måte hun takler det.

Mari fokuserer her på tekstens uttrykksform, noe som viser at hun kan tolke reflektert og tekstnært i interaksjon med tekstens strukturer (jf. Iser, 1978).

6.4.2 Maris møte med novellen *Det var bare herr og fru Kvist*

Maris umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen én gang krysser Mari av for at hennes forståelse er 3. Det hun skriver at hun skjønner og ikke skjønner, er følgende:

Det virker som at Rosemari har et stort ønske om å få barn. Rosemari snakker ofte om barnrelaterte ting. Det står mye om klipping, og at hun klipper av seg fingertuppen, uten at jeg forstår så mye av dette. Uansett, så regner jeg med at dette har en stor betydning, og jeg er spent på hva det er. Om det er ment som et symbolsk tegn, eller hva det er har jeg enda ikke skjønt. Jeg synes det er vanskelig å forstå greia med saksa, og hvorfor hun hele tiden må ha et eller annet å klippe på. For og si det som det er, synes jeg generelt hele novellen var vanskelig å forstå seg på.

Det Mari fester seg mest ved etter å ha lest de to første sidene er helt klart den konstante klippingen. ”Både herr og fru Kvist elsker å klippe, og har hver sin saks. Jeg synes dette er sært, og ikke minst veldig vanskelig å forstå”. Hva som driver handlingen i novellen fremover, synes hun er vanskelig å svare på fordi hun mener at hun nesten ikke klarer å fatte handlingen. Likevel skriver hun: ”Det er tydelig at det ligger et eller annet i luften, og om det er mellom ekteparet, eller om det er ønsket fru Kvist har til å få barn. Jeg synes det er vanskelig å få helt taket på dette. Det som gjør at jeg får lyst til å fortsette å lese denne novellen, er egentlig det at jeg leter etter poenget, og det faktum at jeg har lyst til å forstå den”, avslutter hun. Mari svarer ikke på flere av loggoppgavene og avviser teksten, kanskje på grunn av at tekstens repertoar ikke matcher hennes eget repertoar (McCormick, 1999).

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hennes forståelse av teksten

Gruppesamtalen førte til mye bedre forståelse av novellen for Mari. Hun krysser nå av for 5 på forståelsen. Etter første gang krysset hun av for 3. Hun skriver dette i loggen:

Jeg forstår novellen tusen ganger bedre etter gruppesamtalen og etter at vi leste novellen andre gang. Jeg hadde egentlig ikke peiling på hva novellen handlet om. Det hjalp veldig masse å høre hva de andre på gruppen tenkte, og hvilke følelser de satt igjen med etter å ha lest novellen. Denne arbeidsmåten hjelper veldig, i hvert fall for meg 😊

Gruppesamtalen var altså viktig for utvikling av hennes forståelse for teksten. Hun syntes dessuten også at det var godt å få teksten opplest, spesielt fordi den var så vanskelig å få tak på. Dessuten sier hun at ”Jeg fikk bedre tak på de små hintene da vi leste teksten på nytt. Da fikk jeg tenkt mye mer over det som står der”. Å skrive om teksten for å forstå den bedre syntes hun også var en god arbeidsmåte. ”Da vi leste teksten skjønte jeg ingenting, men da jeg fikk jobbet med den og fikk satt meg ned og..... ok, da gikk det opp små lys etter hvert”. Mari mener at hun forstår novellen bedre etter dialoglogg med lærer.

- Lærer: Kjenner du til fortellingene om *Tommelise* eller *Pinocchio*? Hvordan kan denne teksten bygge på noe av tematikken i disse klassiske fortellingene? Kommenter.
- Mari: I historien om *Pinocchio* handler det om en dukkemaker som så sterkt ønsker seg et barn. Ønsket hans går i oppfyllelse, og en av dukkene i verkstedet hans blir levende. Kanskje det er noe av dette som går igjen i novellen om herr og fru Kvist? At det er et barn som skal til for å lyse opp tilværelsen? Igjen ser vi denne likheten at Pinocchio ble laget av tre, og deretter ble levende. Fru Kvist lager barnet som et mønster i et lappeteppe, og barnet blir til slutt levende.

Mari gir uttrykk for at hun synes spørsmålet med å linke novellen opp mot andre historier var spennende og dette ga henne nye perspektiver på novellen.

6.5 Nanja- "Det er så gøy å leve seg inn i bøker!"

Nanja vokste opp i Iran og kom til Norge da hun var 13 år. Hun både snakker og skriver godt norsk. I Iran stod den muntlige fortellertradisjonen sterke enn høytlesing. Derfor ble hun aldri lest for som barn, men moren fortalte eventyr og hun fikk høre mange fortellinger i løpet av oppveksten. Som barn leste hun ikke på fritida. Hun kan imidlertid fortelle at det var mye lesing på skolen allerede fra første klasse. Det var først i fjor at hun begynte å lese bøker aktivt på fritiden. Nanja er av den typen som alltid viser et sterkt engasjement for historier hun leser. Hun lever seg inn i fiksjonen. "Jeg føler at jeg kommer i en ny verden når jeg leser bøker. Det er jo så mye bedre og så mye mer enn film. Det er så fascinerende. Det er så gøy å leve seg inn i bøker!"

Nanja faller inn under den gruppen ungdommer som tar skrittet fra å si et en fortelling er god fordi man kan identifisere seg med karakteren til å si at den er god fordi "den får meg til å tenke". Hun sier følgende om hvordan tekster må være for at de skal engasjere henne:

Det er litt gøy når man ikke mater leseren med teskje. Når det er litt småhint på forhånd...Jeg liker å se sånn derre...Å ja,..ok...Han kan dø fordi der fløy det en svart fugl. Så tenker jeg: oh...jeg lurer på om *det* kommer til å skje fordi *det* er skjedd nå...også skjer det senere i teksten. Det er litt gøy med tekster så lenge det er litt sånn,... så lenge man må tenke litt selv, er det noe jeg liker veldig godt.

Det er tydelig at Nanja liker å være aktiv i leseprosessen. Hun sier at jo mer hun analyserer tekster, jo mer glad i dem blir hun: "Da fatter man så mye mer. Det er så mye mer man ser enn om man bare leser overfladisk". Hun er bevisst på at noveller er fiksjon og at de har

responsinviterende strukturer, noe også hennes møter med de to tekstene viser. Nanja trenger ikke eksakte svar for å synes at en tekst skal være god: ”Jeg liker å tolke litt selv. Jeg liker tekster man kan tenke på senere også, i etterkant”.

Nanja nevner flere grunner til at hun synes det er viktig å lese. ”For å være ærlig tenker jeg på ordforrådet mitt. Å forbedre det, minske skrivefeil, bruke nye ord. For det andre har jeg lyst til å lese. Jeg føler jeg blir smartere av det. Man får kunnskaper. Jeg synes dessuten det er gøy å drømme seg bort”. Siden Nanja er fremmedspråklig, er lesing en aktivitet som hun mener kan hjelpe henne videre i språkinnlæringen. Motivasjonen for lesing er høy, og det er et godt utgangspunkt for læring, noe hun også selv ser på som en viktig side ved lesing.

6.5.1 Nanjas møte med novellen *Kino*

Nanjas umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Kino* én gang krysser Nanja av for at hennes forståelse ligger mellom 9 og 10. Det hun skriver at hun skjønner er at

Teksten sier blant annet ikke at handlingen etter at Rita har lagt seg, er en drøm. Vi kan skjønne det på måten handlingen starter (på kinolerretet) og handlingens innhold. Det som hender i drømmen er det Rita ønsker skal skje: At faren ikke lenger skal være som han er nå, altså hippiefar, en som bryr seg lite, drikker og doper seg. Hun ønsker at han skal lete etter henne og bryr seg. Det er jo kanskje hovedgrunnen til det som skjer. Det som hender med Vidar bekrefter dette!

Vi ser at Nanja trenger inn under tekstoverflaten gjennom å si noe om hva observasjonene hun gjør kan bety. Hun stiller følgende spørsmål til novellen: 1) Hvorfor blir det ”russiske” nevnt flere ganger og alltid referert til som noe ukjent og negativt?, 2) Har dette noe med hennes mor å gjøre? Disse spørsmålene er gode fordi de er tekstnære og de kan gi leseren svar på fordoblingsspørsmål (Steffensen, 2005).

Det Nanja fester seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene er ”måten Rita beskriver sin far på, ølen hans og kinomenneskene. Måten kinomenneskene glemte livene sine når de var på kino og drømte seg vekk. Dette viser seg å bli meget relevant og et viktig hint til senere handling i teksten”, skriver Nanja. Her kan vi se at hun har evnen til å lese med fordobling. Hun er spesielt opptatt av frempek som litterært virkemiddel. Det hun mener driver handlingen fremover er “protesten Rita har vist og tankene hennes om livet. Det som i

starten virket som en grov spøk mot faren viste seg å være en stor protest mot hans levemåte. Ikke bare utseende, men personlighet også”. Denne kommentaren viser at hun endrer sin oppfatning underveis i dialog med teksten. Ord som Nanja mener ofte går igjen er ”Ritas hippiepappa” og ”ikke lenger hippiepappa”, “som om dette er hennes formål og ønsketenkning”, skriver hun. Om hvordan Nanja forstår slutten skriver hun: ”At hun kom til å våkne, men lengtet hjem. Til og med Vidars vinking var nesten som måkeskrik og måkeskrik får henne til å lengte hjem. På meg virket det som om hun kom til å dra hjem og resultatene hun ønsket forble en drøm”, skriver hun. Alle disse uttalelsene vitner om at Nanja reflekterer både over tekstens form og innhold og danner helheter ut fra dette. Hun føler at novellen dreier seg om en ungdom som er i nød og som skriker etter hjelp og oppmerksomhet:

Den eneste måten hun kunne få faren til å forstå var noe så drastisk som å flykte og å klippe håret hans. Hun viser jo til at han ikke bryr seg om henne. Hun lurte på om han kommer til å savne håret eller Rita mest. Det med Vidar er jo bare noe ungdom drømmer om. Drømmer om en de liker. Kanskje litt tydeligere i hennes situasjon ettersom hun har en så stor mangel på kjærlighet

Denne tolkningen av novellen begrunner hun ved å vise til tekstgrunnlaget, altså forholder hun seg bevisst til tekststrukturene i meningsskappingsprosessen. Nanja synes at novellen var spennende og bra: ”Jeg likte at mye av handlingen var for oss å tenke ut! Veldig bra med hint som ble viktige og små overraskelser. Forfatteren fremstilte for eksempel det gode som varmt og det triste og fælt som kaldt. Kinoen ble jo veldig viktig senere”, skriver hun.

Nanja kan kanskje betegnes som en av Appleyards (1991) analyserende lesere. Hun gir uttrykk for at hun elsker å reflektere over tekstens form, tolke små hint og relatere disse til tekstens utsagn som helhet. Hun er bevisst at tekst er fiksjon og begrunner sine tolkninger ved å vise til tekstgrunnlaget. Hun anlegger en estetisk lesemåte (Rosenblatt, 1994) og generaliserer tekstens mening som hun relaterer til egne erfaringer og tanker.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hennes forståelse av teksten

Gruppesamtalen førte til litt bedre forståelse av novellen for Nanja. Etter det individuelle arbeidet lå hennes forståelse et sted mellom 9 og 10. Nå krysser hun av for 10. Hun skriver dette i loggen: ”Jeg synes jeg fikk svar på spørsmålene mine, men jeg fikk også en bekreftelse på mine idéer til svar, siden mine gruppevenninner mente det samme.” Det går

tydelig frem av loggen at hun er bevisst på at det ikke finnes noen fasitsvar på tolkningen, noe som er et trekk ved Appleyards (1991) analyserende leser.

Nanja synes det var greit å få teksten opplest. Da kunne hun i større grad fokusere på innholdet. Hun synes også at repetisjonslesningen var nyttig. Denne arbeidsmåten hadde betydning for forståelsen av teksten fordi hun da oppdaget nyanser i fortellingen som hun tidligere ikke hadde sett. Nanja synes at spørsmålene i den individuelle dialogloggen hjalp henne i tolkningsarbeidet. ”Gjennom å få det ned på papiret får jeg strukturert tankene mine”, skriver hun. Dialogloggen med læreren brakte henne nærmere en mulig tolkning av en detaljobservasjon:

Lærer: Du er opptatt av å finne et svar på hva det ”russiske” har å si for novellen. Du skriver at ordet opptrer som noe ukjent og negativt uforståelig. Det er en god observasjon. Kanskje kan det settes i sammenheng med at Rita og faren ikke kommuniserer, ikke forstår hverandre? Både det russiske og det faktum at handlingen foregår på et kaioområde kan kanskje være et symbol på at Rita nå ønsker å gå inn i det ukjente, kanskje løsrive seg fra faren? Hva tenker du om dette?

- Nanja: Jeg fant aldri helt ut av hva det russiske var. Prøvde å se på det som en tredjepart som vi aldri får vite noe om. Det var spennende fordi drømmen til Rita begynner med russisk rulletekst, noe som symboliserer at det kunne ha vært starten på problemene, som igjen forårsaket drømmen. Om vi ser på det som kommunikasjonssvikt mellom Rita og faren gir dette mening. Kanskje prøver Rita å gå i det ukjente, men kanskje prøver hun også å forstå det ukjente? En fortvilet ungjente som ikke forstår seg på det livet hun har, men ønsker å forstå det. Selv Vidars vinking får henne til å lengte hjem, noe som kan tyde på at det hele ble for fremmed!”

Vi ser her et eksempel på at Nanja går i aktiv dialog med tekstens responsinviterende strukturer og resonnerer seg frem til flere mulige tolkninger. Hun mener selv at dialogloggen hjalp henne videre i tolkningsarbeidet: ”Det punktet med russisk gikk klarere opp for meg nå. Jeg forstår novellen generelt bedre nå fordi jo nærmere man ser på det, desto flere og nye ting oppdager man. Det er disse småtingene i slike noveller som teller. Det er via dem at man klarer å lese mellom linjene”.

6.5.2 Nanjas møte med novellen *Det var bare herr og fru Kvist*

Nanjas umiddelbare forståelse av teksten

Etter å ha lest novellen *Det var bare herr og fru Kvist* én gang krysser Nanja av for at hennes forståelse er på 9,5. Det hun skriver at hun skjønner er blant annet følgende:

Teksten sier indirekte noe om deres liv. Hvordan de levde et svart- hvitt liv. De var lykkelig ulykkelige og det virket som om de hadde godtatt det. Rosemaris ”fantasi”- unge som hun lagde i teppet viste at hun lengtet etter noe mer, at hun ikke var så lykkelig likevel. Da barnet kom, ble alt mye bedre. Vi kan også si at teppet i bunn og grunn var et hint til August om hva Rosemari ønsket. Vi skjønnte at barnet Rosemari ser i hagen er hennes fantasi, ettersom det er umulig for et barn å vokse ut av jorden, som en følge av en avkuttet fingertupp.

Ut fra det hun skriver i loggen viser hun at hun også i forhold til denne novellen går i dialog med tekstens responsinviterende strukturer. Hun finner innholdselementer i teksten og trekker selvstendige slutninger på bakgrunn av denne informasjonen, hun tolker teksten og reflekterer både over innhold og form. Dette innebærer blant annet at hun leser med fordobling (Steffensen, 2005).

Det Nanja mener er den største gåten ved novellen er barnet ute i hagen. ”Gåten blir plutselig løst når hun skal vise barnet til August. Hun reagerer ikke så veldig når han ser at det ikke er en unge der. Måten hun ber om at ungen på teppet skal komme til live kan symbolisere at hun ber om et barn. Et fremtidig barn med August”. Denne tolkningen viser at hun i løpet av lesningen får nye perspektiver på novellen. Mens hun leser setter hun delobservasjonene i sammenheng med teksten som helhet. Hun oppdager derfor flere logiske sammenhenger underveis og etter at teksten er ferdiglest (jf. Iser, 1978; Rabinowitz, 1998).

Nanja stiller følgende spørsmål til novellen: 1) Hva skal klippingen symbolisere?, 2) Hvorfor var de så døde inni seg før ungen kom? Både spørsmålene Nanja stiller til novellen og det hun skriver om teksten etter sitt første møte med den, tyder på at hun har forståelse for hva teksten kan dreie seg om. Hun reflekterer både rundt novellens form og innhold og setter sine delobservasjoner sammen til en forståelse av teksten som helhet. Spørsmålene hun stiller til teksten er viktige for å kunne bringe oss nærmere novellens tematikk og er derfor relevante og gode (Steffensen, 2005).

Det Nanja festet seg spesielt ved etter å ha lest de to første sidene var forholdet og stemningen mellom Rosemari og August. ”Det tok veldig langt tid før de snakket sammen i novellen, så jeg lurte på hvordan de kommuniserte ved eventuelle misforståelser”. Det hun mener driver handlingen fremover er ”uhellet med fingeren og Rosemaris fantasier, som ikke blir avslørt før på slutten, måten hun holdt dette hemmelig for sin mann og måten barnet vokste og vokste opp fra jorden”. Nanja merker seg at klippingen blir gjentatt. “August fortsetter å klippe som vanlig og det viser hvordan han ikke er påvirket av fantasileken til kona. Det vil si at han ikke har lagt merke til det. Hun fortsetter å lage teppet. Hun er veldig ivrig og like fort vokser barnet”, skriver hun. Nanja forstår slutten slik at ”ekteparet levde lykkelig alle sine dager. At ungen kom som et friskt pust som ga foreldrene et nytt liv”. Det som overrasker Nanja mest ved denne fortellingen er hånden som vokser opp av jorden. Dette opplever hun som unaturlig og ekkelt. Sammenhengen med teppet og barnets vekst mener Nanja ble tydeligere på slutten. Sammenhengen mellom klippingen og deres tomme liv, som forsvant når barnet kom ble tydeligere. Hun mener at dette ble avslørt på slutten. Gjennom disse loggnotatene viser Nanja at hun kan se detaljobservasjoner i en større sammenheng, at sammenhenger går opp for henne underveis og til slutt (Iser, 1978; Rabinowitz, 1998) og at hun kan lese med fordobling (Steffensen, 2005).

Hun mener at novellen dreier seg om voksne som har mistet gleden i livet uten å merke det. ”De lever et veldig kjedelig og stille liv og er selv fornøyde med det. De viser når barnet kommer at det finnes en bedre måte å leve på, med mer glede og kjærlighet, noe de hadde glemt tidligere”, skriver hun. Nanja likte denne fortellingen godt:

Jeg likte at alle lydene som forfatteren skrev ned ga oss et fint bilde av situasjonen. Når hun hørte sitt eget hjerte banke var det som om man skulle være tett i ørene eller høre en lyd under vannet/ inn i en boble. Som når en hører en lyd og alt annet står stille. Veldig fine trekk i fortellingen synes jeg. Jeg likte slutten, at den var så lykkelig. Noe så grått og mørkt- jeg hadde sett på hendelsene med slike farger- Det var grå dager og sånt. Uten at forfatteren skrev det på slutten, så jeg på slutten som veldig lys og i fine farger.

Det hun skriver her viser at hun går inn i fiksjonens verden, hun opplever situasjoner og stemninger som skapes i lesehandlingsøyeblikket. Dette er et kjennetegn ved Rosenblatts estetiske lese måte. Nettopp fordi novellen åpner opp for selvstendig refleksjon, liker Nanja denne novellen: ”Det kom til å bli en dag de aldri kom til å glemme.... Så tenker jeg: hva skjer nå? Hun kutter av seg fingertuppen....Så tenker jeg at ok. Det her blir viktig, hvorfor

blir det viktig?”. Nanja er motivert for tekstarbeid og går i aktiv dialog med novellens responsinviterende strukturer.

Hvordan arbeidsmåtene har påvirket hennes forståelse av teksten

Etter gruppesamtalen krysser Nanja av for en forståelse på 9,8. Hun mener at hennes tekstforståelse har blitt bedre enn etter første gangs gjennomlesning. Nanja ser verdien av den litterære samtalen: “Man kan plutselig få noe helt nytt fra andre som bare: Åh!...det var jo veldig smart tenkt!”

Det er det samme for Nanjas forståelse av teksten om den blir lest høyt i felles klasse eller ikke. ”Når vi leser høyt så følger jeg med uansett. Jeg har litt lett for å tenke meg bort når jeg leser skolerelaterte tekster. Hvis jeg er sliten kan jeg lese en tekst uten å få det med meg”, sier hun. Om det å lese en tekst mer enn én gang sier hun: “Jeg synes det var litt uklart overgang til de fantasigreiene. Da vi leste teksten for andre gang så jeg alt mye tydeligere”. Å skrive om denne teksten føler Nanja ble en slags bekreftelse: ”Jeg hadde så mange tanker som bare fløy rundt. Da jeg fikk det ned på ark, så ble det så ryddig. Da kunne jeg se tolkningen bedre”, sier hun. Etter dialogloggen skriver Nanja: ”Jeg føler at jeg nå virkelig skjønner novellen. Dine kommentarer klarerte mye. Nå gir til og med all klippingen mening”, sier hun.

- Lærer: Jeg vil spørre deg om du kan se noen hint i teksten som kan tyde på intertekstuelle forbindelser? Hva med eventyret om *Tommelise, Nattergalen* av H.C. Andersen eller *Vildanden* av Henrik Ibsen? Kan disse tekstene tenkes å ha en beslektet tematikk med denne novellen?
- Nanja: *Tommelise* har jeg ikke hørt om. Jeg lurte derimot på hvorfor herr Kvist synger villanden inni seg, han som er så stille av seg ellers. Jeg regnet ikke med at han nynnet noe inni seg i det hele tatt, så det var jo et ”vekkende” hint som jeg ikke helt forsto før nå”. *Nattergalen* er relevant for denne teksten, ettersom Kvist-familien gjemmer sine følelser bak klippingen og sine kunstverk. De snakker nesten ikke sammen og lever livet sitt ut i sin kunst og arbeid. Om vi tenker på eventyret der det bare er den ekte fuglen som gjør kongen frisk og ikke de flotte kunst- nattergalene: Det er dette ekte barnet som til slutt bringer den ekte gleden i huset deres og gir dem et nytt liv.

Gjennom måten Nanja svarer på loggspørsmålene viser hun at hun forstår hvordan novellen kan ha en beslektet tematikk med andre tekster. Likevel kan det synes som hun ikke kjenner *Vildanden* i måten hun kommenterer lærerens innspill på. Kanskje kan dette ha sammenheng

med hennes iranske bakgrunn, at denne teksten ikke er en del av hennes litterære repertoar. Det samme gjelder teksten *Tommelise*, som hun heller ikke har kjennskap til.

7. Drøfting av resultatene

Som nevnt innledningsvis vil jeg i dette kapitlet belyse resultatene fra et litteraturteoretisk, et litteraturdidaktisk og et samfunnsmessig perspektiv.

7.1 Litteraturteoretiske perspektiver

Ut fra et resepsjonestetisk litteratursyn formes leserens forestillingsverden på bakgrunn av det *teksten* gir av informasjon på den ene siden, og det den enkelte *leser* tar med seg til teksten på den andre siden. Det er dette som former meningen i det litterære verket. Jeg vil nå se nærmere på leseprosessene, lesemåtene og repertoaret som leder frem til ulike forståelser av de to novellene.

7.1.1 Lesing som interaksjon

Mine resultater viser at noen elever er mer åpne for å undre seg over og å gå i dialog med tekstene enn andre, noe som leder frem til ulike forståelser. Iser (1980, s.57) beskriver dette slik: “Two people gazing at the night sky may both be looking at the same collection of stars, but one will see the image of a plough, and the other will make out a dipper”. Dette bildet bruker han for å understreke at teksten i seg selv ikke har en på forhånd fastlagt mening, men at mening skapes i lesehandlingsøyeblikket hos den som leser i interaksjon med teksten. Slik kan det forklares at Nanja forstår teksten *Kino* på en annen måte enn Erik, at Mari forstår teksten *Det var bare herr og fru Kvist* annerledes enn Camilla, og at Kristians forståelse av begge novellene avviker fra de andre elevenes forståelser. Dette understreker at ulike lesere “ser” tekstene på forskjellig måte og at lesing er en kreativ prosess som er langt mer enn ren reproduksjon av teksten. Teksten har med andre ord ingen fast eller “korrekt” mening som kan avdekkes. Den er heller en vev av betydningsbærende elementer som det er opp til leseren å skape mening ut av. Leseprosessen er selektiv, og min undersøkelse viser at hver enkelt leser opplever “tomme rom” på ulike steder i teksten og dessuten også at de fyller disse på ulik måte, noe som leder frem mot ulike forståelser.

7.1.2 Ulike leseprosesser

Min undersøkelse viser at lesing er en dynamisk prosess av selvkorreksjon, fordi leseren i møte med teksten stadig formulerer og reformulerer sin forståelse. I lesehandlingsøyeblikket ser leseren alltid sin forståelse både i lys av ny informasjon i teksten og i lys av sine forventninger til hva teksten videre har å tilby. På grunnlag av dette kommer leseren sjelden frem til én stabil og én entydig tolkning. “It will always be the process of anticipation and retrospection that leads to the formation of the virtual dimension, which in turn transforms the text into an experience for the reader”, hevder Iser (1980, s.56). Leserens forestillingsverden vil derfor stadig endre seg underveis i leseprosessen.

Dette ser vi for eksempel i Camillas lesning av novellen *Det var bare herr og fru Kvist*. Her er det tydelig at visse sammenhenger går opp for henne etter hvert: ”Jeg trodde lenge at det var et lik Rosmari hadde funnet, begynte å tvile etter hvert, og var helt sikker i min sak da August ikke kunne se babyen”. Ny informasjon i teksten gjør at Camillas forståelse endrer seg underveis i leseprosessen. Det samme ser vi hva gjelder Nanjas lesning av novellen *Kino*. Hun tror først at Rita klipper håret på faren for å drive gjøn med ham, men på grunnlag av ny informasjon som gis i teksten underveis, endrer hun under lesningens gang sin oppfatning av dette: “Det som i starten virket som en grov spøk mot faren viste seg å være en stor protest mot hans levemåte”, skriver hun. I følge Rabinowitz (1998) må leseren hele tiden se sine delobservasjoner i sammenheng med tekstens totale utsagn på leting etter sammenhenger, noe vi ser fra eksemplene over.

Iser (1980, s. 58) sier at “by grouping together the written parts of the text, we enable them to interact”. Dette puslespillet, for å bruke Maris uttrykk, blir det opp til hver enkelt leser å legge. Deler av teksten som én leser ser på som viktig for forståelsen, vil for andre kanskje ikke være viktig i det hele tatt. Nanja er for eksempel den eneste av elevene i undersøkelsen som er opptatt av hvordan “det russiske” i teksten *Det var bare herr og fru Kvist* kan tilføre teksten mening. For de andre leserne ser denne informasjonen ut til å være uvesentlig eller kanskje er det også slik at de ikke legger merke til denne detaljen ved teksten i det hele tatt. En av de øvrige elevene som deltok i prosjektet, men som ikke er portrettert her, mente det var viktig for hans forståelse av novellen *Kino* at Rita bruker filmatiske virkemidler i sine beskrivelser av faren. Han gir et eksempel fra teksten: “Rita skulle ønske at kameraet kunne zoome inn ansiktet hans. Syne nærbilde av det. Strekane rundt augene. Munnen”. Elevens

kommentar til dette er at “Dette kan hjelpe hovedpersonen til å “se” faren sin bedre. Dessuten er det Rita som har regien på kinoen. Da er det hun som bestemmer hva det skal fokuseres på og hva som skal skje, til forskjell fra det virkelige liv”, skriver han. Disse eksemplene viser at ulike lesere legger merke til ulike sider ved tekstene og at “brikkene” som til sammen danner helheter for leseren settes sammen både av ulike tekstdeler og på ulik måte. Det som har stor betydning for forståelsen for én elev, kan være uvesentlig for en annen.

7.1.3 Ulike repertoar

I følge McCormick (1999) er det interaksjonen mellom leserens og tekstens repertoar som bestemmer hvilken mening som skapes. Det er ingen tvil om at prosjektets to noveller krever en oppmerksomhet mot selve fiksjonen, språket og strukturen. Dette viser seg blant annet i at novellene opererer på flere handlingsplan, er mangetydige, metaforiske og har surrealistiske trekk som kan assosiere til Iser's begrep *ilinx*.

Vi har sett at leserne i dette prosjektet har ulike allmenne og litterære repertoar å møte tekstenes repertoar med. Derfor blir meningen de får ut av lesningen ulik. Camillas litterære repertoar viser eksempelvis at hun har en positiv holdning til arbeid med litteratur både i og utenfor skolen. Hennes leseerfaring er bred. Hun har blitt lest for under hele oppveksten, er selv blitt en aktiv leser og hun bruker bevisst lesestrategier i forståelsesprosessen. I møte med begge novellene opplever hun kanskje derfor et forholdsvis godt samspill eller en *matching* med eget repertoar (jf. McCormick, 1999).

Nanja viser i likhet med Camilla også en positiv holdning til arbeidet med litteratur. Hun opplever en samforståelse som kommer til uttrykk i det at hun fascineres av tekstene, lar seg engasjere og lever seg inn i litterære skikkelser. Fordi hun er oppvokst i Iran, har hun imidlertid et annet litterært repertoar å spille på. Hun er eksempelvis aldri blitt lest for som liten og kjenner derfor ikke til det danske eventyret om *Tommelise* som er en mulig intertekstuell forbindelse i novellen *Det var bare herr og fru Kvist*. Dramaet *Villanden* ser hun heller ikke ut til å kjenne særlig godt. Disse intertekstuelle forbindelsene kan derfor ikke tilføre hennes tolkning noen utvidet mening på samme måte som for Camilla. Dette viser at den kulturelle konteksten man er vokst opp i, kan ha betydning for hvordan man finner mening i et litterært verk, noe også Rita Wistendahl problematiserer i sin bok *Elevportretter fra det flerkulturelle klasserommet* (2001). Hun er ikke spesielt opptatt av litterære repertoar,

men heller hvordan tekster som tar opp forholdet mellom kjønn, for eksempel *Et dukkehjem* (1879) kan skape “tension”, dvs. provosere eller frembringe heftige diskusjoner i det flerkulturelle klasserommet (Wistendahl, 2001, s.186- 187).

For Mari bryter kommunikasjonen med teksten *Det var bare herr og fru Kvist* sammen. Hun gir uttrykk for at lesningen synes lite meningsfull og at hun av den grunn velger å avbryte lesningen. Dette kan ha sin årsak i at hun har liten erfaring med denne type tekster. Hennes litterære repertoar er på kollisjonskurs med tekstens. Dermed oppstår mismatching (jf. McCormick, 1999, s.87). Bommarco (2006, s.167) fant i sin studie at alle elever ikke nødvendigvis er mottagelige for alle tekster på det tidspunkt læreren presenterer dem og at mange av skoletekstene dessuten ikke inspirerer til fortsatt lesning. Dette kan også være en mulig forklaring på Maris avvisning av teksten i dette tilfellet.

Kristian har et litterært repertoar som gjør at hans forventninger til tekstene ikke blir innfridd. Han har liten erfaring med tekster som er dominert av spilltypen ilinx, og de litterære trekkene er derfor ikke umiddelbart gjenkjennelige for ham. Han leser novellene som rent realistiske tekster. På grunnlag av sin erfaring med realistiske tekster, hevder han at ekteparet i novellen *Det var bare herr og fru Kvist* er sinnssyke som dreper barnet i hagen, og han irriteres over at de ikke prøver å få liv i det. Det gjør at det oppstår en mismatching med tekstens repertoar. Han synes ikke at han får en tilfredsstillende mening ut av lesningen.

Ut fra det som er presentert over, kan vi se at mine elever som har bred litterær erfaring, som er motivert for lesing og som har kunnskaper om hvordan man kan gå i dialog med tekstens repertoar, forstår tekstene på en annen og kanskje mer nyansert og utfyllende måte enn de øvrige.

7.1.4 Ulike lese måter

Alle litterære tekster får sin mening i lesehandlingsøyeblikket ut fra hvordan leseren responderer på teksten, både emosjonelt og intellektuelt. Min undersøkelse viser at ulike lesere anlegger ulike lese måter på de to novellene.

Vi har sett at Camilla og Nanja er to lesere som forholder seg både intellektuelt og følelsesmessig til tekstene. Det er derfor muligheter for at lesningen av novellene har gitt

dem nye innsikter, refleksjoner og tanker. Det er ingen tvil om at de lever seg inn i fiksjonen og opplever situasjoner og stemninger som skapes i lesehandlingsøyeblikket, noe som kjennetegner Rosenblatts estetiske lese måte. De etablerer forholdsvis motstandsritt en egen litterær verden. Nanja gir eksempelvis uttrykk for at hun både ser for seg farger og hører lyder når hun leser novellen *Det var bare herr og fru Kvist*:

Når hun hørte sitt eget hjerte banke var det som om man skulle være tett i ørene eller høre en lyd under vannet. Som når en hører en lyd og alt annet står stille. Veldig fine trekk i fortellingen synes jeg. Jeg likte slutten, at det var så lykkelig. Noe så grått og mørkt (jeg hadde sett på hendelsene med slike farger). Det var gråe dager og sånt. Uten at forfatteren skrev det på slutten, så jeg på slutten som veldig lys og i fine farger.

Dette illustrerer hva fiksjonsskapende aktivitet kan være. Når dette er sagt, utelukker ikke den estetiske lese måten automatisk den efferente. Alle litterære verk sier noe om verden. Derfor leser både Nanja og Camilla ikke utelukkende estetisk, men man kan likevel si at lese måten de anlegger i hovedsak er estetisk, av grunner som nevnt over.

Nanja og Camilla leser dessuten begge tekstene med fordobling. Camilla ser for eksempel på Rosemaris avkuttete finger i novellen *Det var bare herr og fru Kvist* som et symbol på at hovedpersonen har lyst til å føre sitt blod videre og at det er her hun innser at hun vil gi liv til noe hun selv har laget. For Nanja symboliserer saksene i samme novelle det rutinemessige i ekteparets liv, og hun ser dessuten også på dette som et frempek mot det som skal skje videre. Det at de leser tekstene med fordobling gjør at de kommer frem til en dypere forståelse av tekstene enn lesere som ikke anlegger denne lese måten.

Det kom også tydelig frem i undersøkelsen at både Camilla og Nanja har trekk fra Appleyards (1991) analyserende leser. De ser at fiksjonens univers er konstruert av en forfatter og at forfatteren vil noe med teksten sin. Derfor er de opptatt av hva forfatteren mener med det som står i teksten. "Men om forfatteren mente det jeg tror, er jeg usikker på", skriver Camilla. De skjønner dessuten at tekster ikke nødvendigvis bærer med seg én bestemt mening. De aksepterer at tekster har tolkningsmuligheter og at det å forstå ikke nødvendigvis betyr å forstå noe fullt ut. Dessuten generaliserer de tekstenes utsagn og bruker sine repertoar til aktivt å fylle tekstenes "tomme rom" med mening. De viser at de har et

bevisst forhold til litterære virkemidler og deres funksjon og de finner gjennomgående støtte for sine tolkninger i tekstgrunlaget.

Erik og Mari ser på sin side ut til å lese kun den ene av de to novellene, den de mener å forstå, på en estetisk måte og med fordobling. Mari lever seg inn i teksten *Kino*, mens Erik synes å få mest ut av novellen *Det var bare herr og fru Kvist*. Erik er opptatt av eksistensielle spørsmål denne novellen tar opp. Han ser blant annet hvordan teksten kan fortelle oss noe om hva som skal til for å bli lykkelig i et kjærlighetsforhold generelt. Gjenkjenning kan synes å være et viktig innslag i hans lesning av denne novellen på akkurat dette punktet, noe Rosenblatt (2002) ser på som et viktig innslag i lesning av skjønnlitteratur. Bommarco (2006, s.151) fikk også i sin studie en liknende refleksjon fra én av sine elever: “[Boken] beskriver det jeg tror varje människa, med rädsla, går och bär på: att inte hitta lyckan. Utan dessa två faktorer har livet faktiskt ingen mening”.

Erik og Mari faller begge delvis inn under Appleyards (1991) meningssøkende leser. Dette blant annet fordi de interesserer seg for tekstens underliggende mening. Man kan dessuten få inntrykk av at Erik er av den oppfatning at tekster har et fasitsvar og at det er denne fasiten han skal lete seg frem til. Mari har også en tendens til å undervurdere leserens betydning når hun etter første gangs gjennomlesning av novellen *Det var bare herr og fru Kvist* uttrykker at hun er spent på å få et svar på hva det er hun ikke forstår. At Mari ønsker å lese om karakterer som hun kan kjenne igjen og at hun er opptatt av at litteraturen skal gi henne håp og hjelp til å se sine egne muligheter, er dessuten også et kjennetegn ved Appleyards meningssøkende leser.

Kristian viser i motsetning til de andre leserne i prosjektet mindre grad av fiksjonsskapende aktivitet. Som nevnt tidligere tyder mye på at han leser tekstene på en realistisk måte. Dette gjør at han hovedsakelig anlegger en efferent lesemåte på begge novellene. Dermed får han vanskeligheter med å leve seg inn i fiksjonen, noe som kan ha sammenheng med at han er ukjent med denne typen tekster. Han leser derfor heller ikke med fordobling. Dette kan vi for eksempel se når han ikke får de parallelle handlingene i novellene til å tilføre noen mening, men at tekstens komposisjon heller gjør at han mister tråden opp til flere ganger i løpet av lesningen. Som jeg ser det, finnes det på dette punktet likheter mellom Kristian og én av Bommarcos (2006) elever. Bommarcos elev, også en lesesvak gutt som ikke interesserer seg

særlig for skjønnlitteratur, støter på utfordringer med fortellertekniske grep i komplekse tekster. Bommarco mener at han av den grunn får problemer med å bygge opp en egen litterær forestillingsverden.

Kristian har trekk fra Appleyards (1991) leser ”som helt eller heltinne”. Dette fordi han først og fremst fokuserer på den konkrete handlingen i tekstene. Han er ikke opptatt av hvorfor noe skjer og på hvilken måte dette er fremstilt litterært, men er i hovedsak interessert i hva som skjer. Han ser på handlingen i novellene som noe som skjer i ”virkeligheten”. Kristian har alltid rasjonelle forklaringer på det som skjer på novellenes handlingsplan. Noe av dette fant også Wirak (2008, s.99) i sin studie av femteklassingers lesninger av novellen om *Georg og Gloria* (2005), uten at Kristian automatisk skal plasseres i samme kategori som disse.

7.2 Perspektiver fra samfunnsforskningen

Selv om man innenfor resepsjonsetetikken ikke kan påstå at det finnes feillesninger, er det likevel grunnlag for å hevde at det finnes mer eller mindre kompetente lesninger og at det finnes visse kjennetegn ved lesere med god litterær kompetanse som skiller dem fra de som er mindre kompetente. Appleyard (1991) rangerer leserrollene og snakker om tegn ved elevers lesninger som tyder på en stadig økende tekstkompetanse. Hennig (2010, s.268- 269) nevner også visse trekk ved kompetente lesere, eksempelvis at de er villige til å la en tekst være åpen, at de leser oppmerksomt, reflekterer over problemer, er effektive og lett etablerer en litterær forestillingsverden. Lillevangstu m.fl. (2007, s.180) hevder at den kompetente litteraturleseren har et repertoar av lesestrategier og en reflekterende holdning i forhold til egne leseopplevelser og fortolkninger.

Også PISA rangerer elevers lesninger. Leseprøven har som nevnt i kapittel 4 en hierarkisk oppfatning av leseforståelse, noe som kan bidra til å belyse forskjellene som fremkommer i mitt datamateriale. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å kategorisere elevene slik: 1) lesere med god litterær kompetanse, 2) lesere med middels god litterær kompetanse, 3) lesere med svakere litterær kompetanse.

7.2.1 Camilla og Nanja

Camilla og Nanja viser at de lett kan finne relevante innholdselementer i tekstene. De trekker logiske slutninger på bakgrunn av denne informasjonen, forstår tvetydigheter, hvordan ikke tydelig uttrykte elementer i tekstene kan henge sammen og de reflekterer selvstendig over både innhold og form, noe jeg har vist gjennom leseportrettene i kapittel 6. På bakgrunn av dette kan man si at begge jentene har en godt utviklet leseforståelse og en god litterær kompetanse i møte med de to novellene. Det er mange faktorer som kan forklare dette.

I følge Roe (2008) er et kjennetegn ved gode lesere at de tar i bruk hensiktsmessige lesestrategier for å forstå en tekst. Ut fra det som fremkommer i min undersøkelse er det tydelig at både Camilla og Nanja har et metaperspektiv på lesningen. De har evne til å overvåke sin egen leseprosess. Under lesningen ser de ut til å være fokuserte og oppmerksomme, noe jeg ser ut fra det de skriver i leseloggene. De forsøker hele tiden å foregripe tekstens mening og de er bevisst på hva de forstår og ikke forstår. Videre forsøker de hele tiden å sette sine delobservasjoner inn i en sammenheng for å få en bedre forståelse for tekstene. Både Camilla og Nanja viser dessuten evne til å foreta inferenser ved å koble informasjon fra teksten til egne bakgrunnskunnskaper (jf. Kulbrandstad, 1996). Etter lesningen reflekterer de over det de har lest.

De resepsjonsteoretiske betraktningene som vist i 7.1 kan også bidra til å forklare noe av årsaken til elevenes gode leseforståelse og litterære kompetanse. Både det at de går i aktiv dialog med tekstene, at de anlegger en fiktiv og estetisk lese måte, at de opplever en forholdsvis god matching i møte med tekstene, at de er motiverte for lesing og at de har trekk fra Appleyards analyserende leser virker utvilsomt inn på deres måte å konstruere en litterær verden på.

7.2.2 Erik og Mari

Leseportrettene viser at Erik og Mari i forhold til den ene av novellene konstruerer en tekstforståelse som de selv er komfortabel med. Her forstår de hva teksten generelt dreier seg om, de trekker slutninger på bakgrunn av eksplisitt og implisitt informasjon i teksten og ser hvordan delobservasjonene kan henge sammen med helheten. Hva gjelder den andre novellen er imidlertid Erik først og fremst opptatt av novellens ytre handling, mens Mari avviser teksten totalt. På bakgrunn av dette kan man si at disse elevenes litterære kompetanse

er middels god i møte med de to novellene. Det er flere faktorer som kan bidra til å forklare dette.

Erik og Mari ser ut til å være delvis aktive, delvis noe mer passive i leseprosessen, avhengig av hvilken av de to novellene de leser. Deres evne til å komme med antakelser og bruke oppklarende strategier når de ikke forstår, er følgelig også variabel avhengig av hvilken av de to novellene de leser. I forhold til den novellen de mener de ikke forstår, ser de ikke ut til å aktivere sine kunnskaper om tekst for å forstå bedre, noe som jeg ser som en forutsetning for å kunne lese på en reflektert måte.

De resepsjonsteoretiske betraktningene som vist i 7.1 kan dessuten også bidra til å forklare deres leseforståelse og middels gode litterære kompetanse. Her peker jeg på at både Mari og Erik leser kun den ene av de to novellene på en estetisk måte og med fordobling. De faller delvis inn under Appleyards beskrivelse av den meningsøkende leser.

7.2.3 Kristian

Kristians lesning av de to novellene viser at han kan finne informasjon i tekstene og skape mening ut fra det, og at han i noen grad kan vise generell forståelse for tekstene, iallfall hva gjelder novellen *Kino*. Han viser imidlertid ikke at han kan reflektere over og vurdere innhold og form i tekstene, noe jeg har vist gjennom leseportrettet i kap.6. På bakgrunn av denne kategoriseringen vurderer jeg Kristians leseforståelse og litterære kompetanse til å være svakt utviklet i møte med disse to novellene. Det er flere faktorer som kan bidra til å forklare dette.

Kristians lesning av de to novellene viser eksempelvis at han ikke går i aktiv dialog med tekstenes responsinviterende strukturer for å forstå bedre. Det kan virke som om han leser uten å vurdere hvordan tekstene skal gripes an, kanskje fordi han ikke vet hvordan han skal gjøre det. Mye kan skyldes at han opplever at tekstene har trekk fra spilltypen *ilinx* og det er liten tvil om at dette vanskeliggjør lesningen for Kristian. Av den grunn blir kanskje også motivasjonen for tekstene lav. Uten at han uttrykker det eksplisitt, er det dessuten også mulig at temaet i tekstene ikke appellerer til ham fordi det kan oppfattes som “jentete”. Dette kan gjøre at tekstene ikke får subjektiv relevans. Han foretrekker tekster som han kan relatere til egne erfaringer.

De resepsjonsteoretiske betraktningene som vist i 7.1 kan bidra til å forklare Kristians svakere litterære kompetanse ytterligere. Han leser de to novellene på en efferent og realistisk måte. Dessuten faller hans lesning av disse to novellene delvis inn under Appleyards beskrivelse av leseren “i helten og heltinnens verden”. Dette kan bety at han trenger utfordringer på andre leserroller.

7.2.4 Gutter og jenters litterære kompetanse

Det må presiseres nok en gang at jeg i min undersøkelse ikke er ute etter å generalisere funn, men heller å finne frem til det særegne ved hver enkelt elevs lesninger. Likevel er det ikke til å unngå å gi en kortfattet kommentar på kjønnsforskjellene som fremkommer i mitt datamateriale. I likhet med PISA+ sine funn (jf. Klette m.fl., 2008) viser også mine resultater at det er relativt stor spredning i elevprestasjoner i forhold til lesing. Om det er tilfeldig eller ikke; i respondentgruppen på fem elever er leserne som kan karakteriseres som svake til middels gode lesere to gutter og én jente. I likhet med PISA+ sine konklusjoner antyder dessuten også mine resultater at det kan være forskjell på jenters og gutters lesekompetanse. Begge guttene i min undersøkelse har generelt en lav motivasjon for lesing. De liker ikke å jobbe med skjønnlitteratur på skolen og de leser lite eller ingenting på fritiden. Om de leser, leser de aviser, noe som også er i tråd med PISA+ sine konklusjoner (Klette m.fl., 2008).

Mari på sin side er motivert for lesing og leser mye skjønnlitteratur på fritiden. Hun liker å kunne være aktiv og medskapende i leseprosessen, ønsker hardt å forstå begge tekstene og uttrykker glede når hun i etterkant av arbeidet med teksten mener å skjønne hva novellen *Det var bare herr og fru Kvist* dreier seg om. Tekstene i undersøkelsen appellerer også i stor grad til både Camilla og Nanja, mye fordi de selv må tolke inn mening. Det er altså jentene som i min undersøkelse først og fremst gir uttrykk for at de liker tekstene vi jobbet med og at de “elsker” å jobbe med tolkning av tekster. Om vi ser disse funnene i forhold til Sylvi Pennes (2006) undersøkelse, fant også hun at det var mange jenter som var positive til tekstkorpuset i skolen fordi de gjerne ville gjøre det bra. Bommarco har en tilsvarende forklaring på hvorfor én av hennes elever, også en jente, ser verdien av å arbeide med skjønnlitteratur: “Elin är en målriktad elev och skolarbetet har upptagit en stor del av hennes fritid; det er uppenbart att hon vill få mycket av undervisningen”, skriver Bommarco (2006, s.206), noe som kan være en ytterligere forklaring på jenters interesse for litteratur generelt. Kanskje er

det også slik at tekstutvalget i skolen delvis er preget av at det er en overvekt av kvinnelige norsklærere og at lesing er en “jentegreie”?

Som en avslutning på dette kapitlet må det understrekes at kategoriseringen som er gjort i dette kapitlet er en *forenkling* av funnene. Det finnes i virkeligheten ikke noen entydige skiller mellom kategoriene. Jeg er klar over at man i kvalitative forskningsdesign skal være forsiktig med å generalisere. Likevel er tanken bak kategoriseringen at spesielle funn i min undersøkelse kanskje kan få oss til å se noe som er mer allment om leseforståelse og litterær kompetanse. Dette kan dessuten være til hjelp i det litteraturdidaktiske arbeidet, noe jeg vil vise i neste kapittel.

7.3 Litteraturdidaktiske perspektiver

Med bakgrunn i innsikten denne undersøkelsen har gitt meg om elevenes leseprosesser, deres grad av leseforståelse og litterære kompetanse, vil jeg her reflektere over hva som konstituerer en litteraturundervisning som har som mål å utvikle forståelse, litterær kompetanse og leseglede.

7.3.1 Arbeidsmåtenes betydning

Arbeidsmåtene som er prøvd ut i dette prosjektet bygger på et resepsjonestetisk litteratursyn der tanken har vært at hver enkelt elev i størst mulig grad skal inviteres til å gå i dialog med tekstene. Prosessen, selve arbeidet med tekstene, har derfor vært vel så viktig som produktet eller tolkningen som har kommet ut av arbeidet. Det er dessuten elevene og deres lesninger som har vært subjekter i undervisningen. Min undersøkelse viser at lesere med god litterær kompetanse foretrekker andre arbeidsmåter for å øke sin forståelse enn lesere med middels god og svakere litterær kompetanse.

Camilla og Nanja

Arbeidsmåten som først og fremst ser ut til å hjelpe mine elever med god litterær kompetanse til å utvikle forståelse, er å skrive om sine leseopplevelser. Skrivning stimulerer tankevirksomheten. Jo mer de skriver, jo mer forstår de av egen tolkning. Dette er i tråd med K06 som sier at: ”Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette fant også Bommarco (2006, s.203) i sin undersøkelse. Om én av sine elever skriver hun: “Det verkar

som om Elin i denna typ av skrivande får utlopp för innlevelse, engagemang och reflektion”. Det samme gjelder for Nanja. Hun uttrykker at hun gjennom skrivingen får strukturert tankene sine og at hun på den måten kan trenge dypere ned i tekstmaterien.

Dialoglogg med lærer ser også ut til å utvikle forståelse hos mine elever med god litterær kompetanse. Spesielt gjelder dette forståelsen av mulige intertekstuelle forbindelser som finnes i novellen *Det var bare herr og fru Kvist*. Her uttrykker elevene at de fikk gode innspill som gjorde at de fikk et utvidet perspektiv på egen tolkning. Dette bekrefter Lillevangstu m.fl. (2007) sin påstand om at læreren i skriftlig dialog med elevene har mulighet til å bygge den enkelte elevs litterære kompetanse.

Mine elever med god litterær kompetanse liker dessuten å samtale om tekstene. Camilla mente at hun ikke nødvendigvis kom videre i tolkningsarbeidet etter samtalene, men at dette likevel var en verdifull arbeidsmåte for henne. Nanja på sin side var begeistret for gruppesamtalene som ga henne alternative innganger til tekstene og hun så samtalen som en bekreftelse på at flere på gruppen hadde tolket tekstene både likt og ulikt med henne selv. I følge Hennig (2010, s.268) vil en kompetent leser sette pris på andres oppfatninger og være i stand til å lære fra diskusjoner om tekster, noe også én av Bommarcos (2006, s.165) elever uttrykker. Hun mener at den litterære samtalen er verdifull “eftersom man oftast har ulike syn på saker og hendelser. Ens oppfatning kan ändras och man kan se en bok på ett helt annet sätt efter en gruppdiskussion”.

I følge Hennig (2010) er en kompetent leser villig til å lese en tekst om igjen mange ganger. Vi ser at elevene med god litterær kompetanse i min undersøkelse uttrykker at det er av stor verdi å lese en tekst to ganger. Etter andre gangs gjennomlesning oppdaget de flere hint i novellene som hjalp dem videre i tolkningsarbeidet.

Erik og Mari

For mine to elever med middels god litterær kompetanse, er gruppesamtalene av stor verdi for utvikling av tekstforståelse. For Eriks del blir samtalen en bekreftelse på at hans egne tolkninger er gode nok, noe som er svært viktig for å komme videre i tekstarbeidet. For Maris del var gruppesamtalen avgjørende for utvikling av forståelse, særlig hva gjelder den ene av de to novellene. Gjennom samtale med andre fikk hun her gode idéer til mulige tolkninger som tilførte henne ny forståelse. Dette var også viktig for én av Bommarcos (2006) elever som mener at det viktigste med samtalen er å få andres syn på innholdet for å

forstå visse deler som er uklare. Middels gode lesere i mitt prosjekt foretrekker dessuten å bli lest høyt for, fordi det da er lettere å få med seg innholdet. Erik leser ganske sakte og derfor er det en lettelse for ham om teksten blir lest høyt.

Kristian

Den arbeidsmåten som først og fremst ser ut til å hjelpe min elev med svak litterær kompetanse til å utvikle forståelse, er gruppesamtalene. Kristian hevder at han først og fremst utvikler forståelse gjennom å få innspill til tolkningen fra elever med bedre litterær kompetanse enn ham selv. Bommarco (2006, s.176) viser tilsvarende hvordan svake elever føler at de har stort utbytte av gruppesamtaler og klasseromsdiskusjoner. Reichenberg (2005) fant i sin studie at man gjennom samtale i grupper kan få passive lesere til å bli aktive og at lærerstyrte strukturerte samtaler omkring tekster er viktig for svake elever med tanke på å utvikle forståelse.

Kristian foretrekker å bli lest høyt for, da han føler at det blir lettere å konsentrere seg om innholdet. Dette er sammenfallende med funn i Knickerbocker og Rycik (2002, s.8) sin studie: "Reading a literary work aloud to students provides a risk-free situation in which the student, free from the mechanics of reading, is able to access meaning more easily and experience the pleasure of reading".

Det å lese en tekst to ganger var imidlertid til ingen videre hjelp for Kristian. Dette fordi han er usikker på hvordan han best kan gripe teksten an for å forstå den bedre, noe som er et kjennetegn ved svake lesere (jf. Roe, 2008). Han trenger først og fremst støtte av andre for å utvikle sin forståelse. Av samme grunn hadde han heller ikke særlig utbytte av å skrive om sin egen forståelse av tekstene.

Ulike lesere trenger ulike arbeidsmåter

Arbeidsmåtene som er prøvd ut i dette prosjektet har bidratt til å utvikle mine elevers forståelse for novellene. Erfaringer fra egen undersøkelse viser at særlig én av arbeidsmåtene kan skape interesse og engasjement for tekstarbeidet og utvikle forståelse hos alle elever: Det er den litterære samtalen. Dette fordi de gjennom samtalen får trening i å formulere sin egen forståelse og samtidig ta del i andres. I dialog med hverandre og med læreren får de innblikk i hvilke lesestrategier og lesemåter andre tar i bruk for å skape mening, en erfaring de i neste omgang kan dra nytte av i møte med nye tekster. Gjennom samtalen er det dessuten store muligheter for at de blir mer bevisst på at det ikke finnes ett entydig fasitsvar

eller én korrekt forståelse av et litterært verk, men mange mulige. Samtalen er altså en viktig nøkkel til utvikling av litterær kompetanse hos elevene. Som vist i dette kapitlet er det likevel ingen tvil om at ulike elever trenger ulik stimulering i arbeidet med å utvikle sin forståelse. Noen foretrekker å skrive, andre foretrekker å bli lest høyt for, andre finner nytte av å være i dialog med læreren eller å repetisjonslese. Dette må læreren ta hensyn til i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

7.3.2 Lærerenes betydning

Hennig (2010, s.20) hevder at bare vi er oppmerksomme på hva som faktisk kan påvirke unge lesere, hva slags gruppe elever vi har foran oss, hva slags stadium de befinner seg på, og hvordan vi tror at disse vil respondere på ulike tekster, kan vi hjelpe dem til å behandle sin egen respons. Min undersøkelse har vist at elevene har ulik motivasjon for lesing, de møter tekstene med ulikt repertoar, de har ulik tekstfering og dermed også ulik litterær kompetanse. Følgelig trenger de ulik stimulering for å kunne utvikle seg som lesere. Jeg mener at det derfor vil være av stor verdi om læreren tar seg tid til å kartlegge elevenes litterære ståsted. Her må elevene rapportere om sine leseprosesser og hvordan de når frem til forståelser ikke bare muntlig, men også gjennom skriving. Skaffer læreren seg denne avgjørende kunnskapen om elevene, vil hun være bedre rustet til å kunne legge til rette for en videre utvikling av hver enkelt elevs litterære kompetanse ut fra hans/ hennes evner og forutsetninger, slik K06 legger føringer for (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Lillevangstu m.fl. (2007, s.178- 179) mener at det er to viktige forutsetninger som må være på plass for å lykkes i arbeidet med litteratur på skolen. For det første må læreren være faglig trygg og kunne noe om ungdomslitteraturen. For det andre må hun vise entusiasme overfor elevene i tekstarbeidet. Det er klart at læreren spiller på et større repertoar av lesestrategier og lesemetoder enn sine elever og at hun derfor er en uvurderlig ressurs. Likevel er hun ut fra et resepsjonsetisk litteratursyn ikke lenger den autoritære mesterfortolker som skal overføre kunnskap til elevene. Dette fordi en slik overføring ikke åpner opp for at elevene selv går aktivt inn i teksten med egne tanker og refleksjoner. Jeg mener imidlertid at det er en misforstått holdning at læreren skal trekke seg helt tilbake og la elevene gjøre tolkningsarbeidet på egen hånd. Tekstkompetansen læreren sitter inne med må hun bruke til å veilede, motivere og legge til rette for tekstmøter gjennom arbeidsmetoder som fremmer elevaktivitet. Læreren må veilede elevene til å sette ord på sine litterære opplevelser.

Nærlesning er et viktig stikkord i denne sammenhengen, selv om begrepet kanskje ofte knyttes til det nykritiske litteratursynet om tekstens autonomi. Fordi både tekst og leser har betydning for meningen i et litterært verk, mener jeg imidlertid at elevene må lære seg å legge merke til virkemidler i en tekst og se hvordan disse kan tilføre en nyansert forståelse (jf. Skardhamar, 2005). Det blir dessuten viktig at læreren flertydiggjør teksten fremfor å entydiggjøre den, da teksten i seg selv ikke har noen fastlagt mening, men mange mulige realiseringer. Retter læreren også oppmerksomheten mot intertekstuelle forbindelser, synliggjør hun samtidig at teksten ikke er endelig og avsluttet, men at den er en sammensatt vev av andre tekster.

Viktig er det også at læreren legger til rette for å diskutere temaet for tekstene med elevene. Hvilke verdier formidler tekstene? Hva kan vi lære av dem? Slik kan elevene få innblikk i andre verdener enn sine egne, noe Camilla mener er et av formålene med sin lesning: “Kanskje jeg på noen områder blir litt mer reflektert når jeg har flere syn på ting og når jeg har opplevd litt andre ting enn bare de samme tankeganger hele tiden”. Gjennom å åpne opp for diskusjoner rundt tekstenes tema, kan elevene jamføre den verden de møter i fortellingene med sin egen virkelighet. Dette kan gi elevene et utvidet perspektiv på livet, noe som også bør være et formål med litteraturundervisningen. Det er ikke alle elevene som har mulighet til å diskutere slike spørsmål med reflekterte voksenpersoner hjemme. Skolen bør derfor ta en del av dette ansvaret.

At elevene lærer noe av tekstene de leser er viktig, men vi må ikke glemme at elevene *også* skal tilegne seg kunsten å lese på en estetisk måte. Slik blir de mer oppmerksomme på selve opplevelsen de har mens de leser. De vil oppleve at teksten gir dem nye innsikter, refleksjoner, tanker og fortellinger. Det eneste målet med lesningen bør ikke være å analysere seg frem til fortellerstemme, miljø- og personbeskrivelser, for da kan elevene fort miste motivasjonen. Litteraturlesningen må *også* frembringe litterære forestillingsverdener hos leseren. Slik er det større sjanse for at de oppdager gleden ved å lese.

Mange elever har en tendens til å avvise såkalte skoletekster. Min undersøkelse har vist at noen elever er lite motivert for lesing, noe som stenger for videre utvikling. Jeg har erfart at dersom arbeidet med tekster føles som et pliktløp for elevene, mister de fort motivasjonen. Det gjelder derfor å gjøre lesingen til noe som føles meningsfylt og interessant for dem.

Viser læreren iver for tekstarbeidet og deler sine leseopplevelser, lesemåter og lesestrategier med elevene, vil dette kunne skape engasjement. At hun også legger til rette for jevnlig gruppediskusjoner og klassesamtaler blir også viktig. Slik får elevene mulighet til å dele sine litterære erfaringer med hverandre, noe som skaper et lesefellesskap. Et slikt fellesskap vil samtidig kunne styrke usikre elevers tro på at de også *kan* lese skjønnlitteratur. Å bygge opp en kultur for lesing tar tid, men dersom man lykkes med dette, kan det fremme en klasseromskultur som er positiv til lesing og arbeid med tekster. Motiverte elever som har lyst til å lese og lære har det beste utgangspunkt for å kunne utvikle sin litterære kompetanse.

7.3.3 Tekstvalgets betydning

Til forskjell fra tidligere læreplanverk legger K06 få konkrete føringer for hvilke tekster som bør velges i arbeidet med litteratur: "Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene" (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det som læreplanen her sier om tekstvalg er at elevene skal møte et mangfold av tekster i ulike sjangre, men den foreslår ingen konkrete forfattere eller titler. Slik står læreren friere til å velge tekster.

Wirak (2008) hevder at et ensidig fokus på forutsigbare tekster kan føre til at elevene mister interessen etter kort tid. Vi vet at litterær kompetanse utvikles i møte med stadig mer avanserte tekster. Sylvi Penne (2003, s.37) mener at det er viktig å jobbe med utfordrende tekster som åpner opp for refleksjon: "Når all litteratur elevene møter, måles med serielitteraturens kjennetegn som er vekt på enkel handling, karakterer som typer og med bakgrunn i en svært enkel litterær verden- for en stor grad bygd opp antitetisk- så faller litteratur som har et mer reflektert og krevende prosjekt". Iser (1980) hevder at samtidstekstene ("modern texts") er av en annen kategori:

They are often so fragmentary that one's attention is almost exclusively occupied with the search for connections between the fragments; the object of this is not to complicate the "spectrum" of connections, so much as to make us aware of the nature of our own capacity for providing links" (s.55)

Som Iser her påpeker innbyr samtidstekster, eller "modern texts", til leserens skapende medvirkning, noe som er viktig for å utvikle leseforståelse. Slike tekster har tolkningspotensial og de åpner opp for selvstendig refleksjon (jf. Maagerø og Tønnessen,

1999; Penne, 2003). Min undersøkelse har imidlertid også vist at samtidsnovellene av ulike årsaker kan stenge for forståelsen hos noen lesere. Positivt er det i alle fall at elevene gjennom dette prosjektet har fått erfaring med en teksttype mange av dem ikke kjente fra før, og som derfor tidligere ikke var en del av deres litterære repertoar. Hva gjelder komposisjon og fortellerforhold i novellene, fikk elevene erfare tekster som kanskje er annerledes og mer litterært utfordrende enn serielitteraturen som Penne (2003) snakker om. Intertekstualitet er dessuten også et litterært trekk som elevene fikk møte i den ene av novellene. Disse nye teksterfaringene kan ha bidratt til å utvide deres forståelseshorisont, noe de bevisst eller ubevisst bringer med seg videre i møte med nye, komplekse tekster. Mine elevers møter med novellene har forhåpentligvis bidratt til å utvikle både språkforståelse og tekstforståelse, noe som er et uttalt mål for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

7.3.4 Hvorfor utvikle elevenes litterære kompetanse?

Min undersøkelse har vist at noen elever har en mer utviklet litterær kompetanse enn andre. Nå blir det nødvendig å reise følgende spørsmål: Hvorfor skal vi utvikle elevenes litterære kompetanse? Er det så viktig?

Dersom all litteratur handler om leseren, vil det ikke være grunnlag for å hevde at det er viktig å utvikle elevenes litterære kompetanse. Ut fra et slikt litteratursyn vil teksten kun være en stimulus som setter i gang en viss respons hos leseren. Teksten i seg selv vil derfor ikke legge føringer for tolkningen, siden det kun vil være lesestrategiene og tolkningsfellesskapet leseren tilhører som vil virke bestemmende for meningen. Jobber man ut fra et slikt litteratursyn trenger ikke elevene å utvikle litterær kompetanse. På den andre siden, om man ser det slik at meningen i det litterære verket bestemmes i en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser, kan man argumentere for at det er nødvendig å utvikle elevenes litterære kompetanse. For å få fullt utbytte av lesningen, trenger elevene kunnskaper både om tekst, kontekst og lesing. Dessuten også litterær leseferdighet, en ferdighet som Hennig (2010, s.83) omtaler som evnen til å danne rike forestillingsverdener, evnen til å lese med innlevelse og evnen til å lese prøvende. Gjennom å arbeide med litteratur oppøver elevene seg disse kunnskapene og ferdighetene. Dette kan gi elevene en større bevissthet omkring hvilke prosesser som bidrar til å skape mening i en tekst og de får en forståelse for at meningen i det litterære verket ikke bare finnes i teksten, men at leseren *selv* er aktivt medskapende. Jeg mener at en av lærerens viktigste utfordringer er å gi elevene

en god leseoppdragelse. Mange elever har ikke kommet lenger i sin utvikling enn at de jobber med tekster på handlingsplanet, noe som ikke leder frem mot en utviklet litterær kompetanse.

I følge K06 er formålet med norskfaget at det skal danne grunnlag for identitetsutvikling, ha en dannelsesfunksjon, utvikle evnen til kritisk refleksjon, utvikle språk- og tekstkompetanse, og gi rom for opplevelse, læring og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Gjennom arbeid med litteratur vil elevene ha mulighet til å nå mange av disse målene. Slik blir de aktive deltakere i utdanningssamfunnet. Dette er grunn nok til å hevde at det er viktig å utvikle elevenes litterære kompetanse. Som Blau (2003, s.57) sier det: "Literary reading and literary study fosters academic success in every subject of study".

8. Avrunding og konklusjon

Målet med denne oppgaven har vært å studere utvalgte elevers lesninger av novellene *Kino* (2005) og *Det var bare herr og fru Kvist* (2009) og å vurdere hvordan litteraturdidaktiske arbeidsmåter kan påvirke deres forståelse. Jeg har sett nærmere på hvordan elevene med sine repertoar går i dialog med tekstene, hvilke leseprosesser og lesemåter som leder frem til ulike forståelser og hvordan man kan forstå eller kategorisere elevenes litterære kompetanse. På grunnlag av innsikten undersøkelsen har gitt meg, har det videre vært et mål å reflektere over valg av arbeidsmåter og å drøfte hva som konstituerer en litteraturundervisning som har som mål å utvikle elevenes forståelse og leseglede. Jeg har forsøkt å belyse forskningsspørsmålene fra tre perspektiver: Det litteraturteoretiske, det litteraturdidaktiske og det samfunnsmessige perspektivet. Her oppsummeres de viktigste funnene.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i det resepsjonestetiske litteratursynet om at meningen i det litterære verket er et resultat av interaksjonen mellom tekst og leser. Hver enkelt leser opplever tomme rom på ulike steder i teksten og fyller disse på sin egen måte. Derfor kan ulike lesere aldri forstå en tekst på akkurat samme måte. Dessuten gjør leseprosessens dynamiske karakter at leseren stadig formulerer og reformulerer sin forståelse, slik at hun aldri kommer frem til én entydig tolkning. Min undersøkelse har vist at både tekstens og leserens repertoar er avgjørende for hvordan meningen i et litterært verk skapes. Noen lesere vil oppleve matching i møtet med teksten, mens andre vil oppleve at de ikke får en tilfredsstillende mening ut av lesningen.

Ingen lesninger er direkte feil, men fordi både tekst og leser har betydning for meningen i et litterært verk, kan det være grunnlag for å hevde at noen lesninger kan betraktes som mer eller mindre kompetente. Ut fra elevenes lesninger av de to novellene har jeg forsøkt å kategorisere elevene etter i hvilken grad de går i dialog med tekstenes responsinviterende strukturer. Min undersøkelse viser at Camilla og Nanja, som har en god litterær kompetanse, tolker og reflekterer over tekstenes form og innhold på en selvstendig måte. Erik og Mari, som har en middels god litterær kompetanse, viser generell forståelse, tolker og reflekterer over innhold og delvis også form i forhold til den ene av prosjektets to noveller. Hva gjelder den andre novellen viser de mindre grad av fiksjonsskapende aktivitet. Kristian, som kan sies

å ha en svakere litterær kompetanse, viser at han kan finne relevant informasjon i tekstene og også i noen grad at han har generell forståelse av novellene.

Det er flere faktorer som kan bidra til å forklare forskjellene i leseforståelse og litterær kompetanse. Vi har sett at Camilla og Nanja anvender lesestrategier på en mer reflektert måte enn Erik, Mari og Kristian. Camilla og Nanja går dessuten i mye større grad enn de øvrige i aktiv dialog med tekstene, anlegger både fiktive og estetiske lesemåter på begge novellene, er motivert for lesing og opplever matching i møte med tekstene.

Arbeidsmåtene som velges i tekstarbeidet har betydning for utvikling av forståelse, litterær kompetanse og leseglede. Mitt prosjekt tyder på at den arbeidsmåten som først og fremst fremmer forståelse hos mine elever med god litterær kompetanse, er å skrive om leseopplevelsene, da dette stimulerer egen tankevirksomhet. Dessuten er dialoglogg med lærer viktig, spesielt hva gjelder forståelsen av mulige intertekstuelle forbindelser. Å samtale om tekstene er også verdifullt for disse leserne. Hva gjelder mine elever med middels god litterær kompetanse er gruppesamtalen av størst verdi, enten fordi samtalen blir en bekreftelse på at egen tolkning er god nok, eller fordi samtalen kan tilføre ny forståelse. Dessuten foretrekker disse å bli lest høyt for og de synes det er av stor verdi å lese en tekst to ganger. For den eleven som i mitt materiale har en svakere utviklet litterær kompetanse, er gruppesamtalen uten tvil den arbeidsmåten som fremmer forståelsen mest. Slik kan han lære hvordan andre jobber seg frem til mulige forståelser. Han foretrekker også å bli lest høyt for, både fordi han er lesesvak og fordi han på denne måten konsentrerer seg bedre. Det er ingen tvil om at arbeidsmåtene som velges i arbeidet med teksten har betydning for elevenes motivasjon for lesing. Derfor er det viktig at læreren tilbyr et sett av mulige innganger til teksten.

Jeg har forsøkt å vise at læreren har stor betydning for utvikling av elevenes litterære kompetanse. Noe av det som bør være lærerens oppgave er å veilede elevene til å bli oppmerksomme på tekstlige strukturer som kan utvide forståelse. Her blir det samtidig viktig å flertydiggjøre teksten og åpne for tekstens tolkningsmuligheter. Læreren bør dessuten legge til rette for å diskutere temaet for tekstene med elevene. Slik utvikler de evne til selvstendig refleksjon. Viktig er det også å legge til rette for at elevene får møte tekster som kunst. På den måten kan de oppleve gleden ved det litteraturen har å tilby. Til slutt er det

ingen tvil om at læreren spiller en viktig rolle for elevenes motivasjon for lesing. Læreren må dele sine lesninger med elevene, selv være engasjert og legge til rette for litterære samtaler. Motiverte elever har det beste utgangspunkt for å kunne utvikle leseglede og litterær kompetanse.

Min undersøkelse viser at også tekstvalget har betydning for elevenes leselyst og utvikling av litterær kompetanse. Om teksten skal motivere, må den angå leseren på en eller annen måte. Om den skal bidra til utvikling av litterær kompetanse, må den innby til leserens skapende medvirkning og utfordre leseren.

Ut fra et resepsjonestetisk litteratursyn bestemmes meningen i det litterære verket *både* av tekst og av leser. Om elevene skal få fullt utbytte av lesingen, er det nødvendig å utvikle deres litterære kompetanse. Dette innebærer at de må tilegne seg kunnskaper om tekst, kontekst og lesing og de må opparbeide seg litterær leseferdighet. Disse kunnskapene og ferdighetene oppøver elevene gjennom å arbeide med litteratur. Arbeidet kan gi elevene en større bevissthet omkring egen leseprosess og de får en forståelse for at meningen i det litterære verket ikke bare finnes i teksten, men at leseren *selv* er aktivt medskapende i prosessen. Da vil vi kanskje sjeldnere få uttalelser som at: “Jeg mislikte at jeg liksom ikke fant fasiten”. Elevene vil heller undre seg over og godta de mange mulige realiseringene av teksten.

Litteraturundervisningen er viktig for utvikling av leseglede og litterær kompetanse. De kunnskaper og ferdigheter som elevene opparbeider seg her vil de ha behov for, også i livet utenfor skolen.

Litteraturliste

Appleyard, Joseph A. (1991): *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. N.Y.: Cambridge University Press

Aspaas, Øystein (2005): *Resepsjonestetikk og reader- response*. Høgskolen i Tromsø. Tilgjengelig fra:
<http://gammel.hitos.no/attachment/36b15eda9f0bf7f79926473b30375bc4/65e846babca3f32b4baae4236d44bef7/RESEPSJONSESTETIKK.pdf>. [Nedlastingsdato: 25.05.2009]

Blau, Sheridan B (2003): *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth NH: Heinemann.

Bommarco, Birgitta (2006) : *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö Högskola. Tilgjengelig fra:
http://dspace.mah.se:8080/bitstream/2043/7212/1/Texterdialog_inlaga.pdf.
 [Nedlastingsdato: 24.09.2010]

Booth, Wayne (1988): *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of California Press.

Campbell, J.R., Kelly, D., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS assessment 2001*. Tilgjengelig fra:
http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_AF.html [Nedlastingsdato: 16.06.2010]

Ciardiello, Vincent A (2003): "To wander and wonder": Pathways to literacy and inquiry through question-finding. I *Journal of adolescent & adult literacy*, 47 (3), s. 228- 238

Dahle, Gro (2009): Det var bare herr og fru Kvist. I *Hvem som helst, hvor som helst*. Oslo: Cappelen Damm, s.142- 155.

Duchain, M.A. & Mealy, D.L. (1993): Remembrance of Books Past...Long Past: Glimpses into Alteacy. I *Reading Research and Instruction*, 33 (1), s.13-28.

Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. I A.E. Farstrup og S.J. Samuels (red.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, s.205- 242.

Dysthe, Olga og Mari Ann Igland (2001): Vygotsky og sosiokulturell teori. I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s.73-90

Halvorsen, Knut (1993): *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag

Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal.

Haugstveit, Tove Brit, Sjølie, Gunvor og Sommervold, Tove (2009): *Lesing på ungdomstrinnet. En rapport fra et Gi rom for lesing!-prosjekt*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 11

Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hennig, Åsmund (2010): *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hoel, Løkensgard Torlaug (1997): Forsking i eige klasserom. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (6), s. 379- 387.

Hoel, Trude og Helgevold, Lise (2005): "Jeg leser aldri, men jeg leser alltid!" *Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. En kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i "Fritt valg"-rapporten. Universitetet i Stavanger. Tilgjengelig fra: [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker%20\(kun%20tekst\).pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker%20(kun%20tekst).pdf) [Nedlastingsdato: 26.09.2010]

Imsen, Gunn (2005): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iser, Wolfgang (1978): *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Iser, Wolfgang (1980): The reading process: A phenomenological approach. I: Hopkins, Jane P. (red.) *Reader- Response Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, s.50- 69

Iser, Wolfgang (1993): *The fictive and the Imaginary, Charting Literary Imaginary*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Jauss, Hans Robert (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Kaldhol, Marit (2005): *Kino I Kino*. Oslo: Samlaget, s.48- 64

Kittang, Atle, Linneberg, Arild, Melberg, Arne og Skei, Hans H. (2004): *Moderne litteraturteori. En innføring* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen, Rolf Vegar, Roe Astrid og Turmo, Are (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget

Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen, Rolf Vegar og Roe, Astrid (2007): *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, Kirsti, Lie, Svein, Ødegaard, Marianne, Anmarkrud, Øystein, Arnesen, Nina, Bergem, Ole Kristian og Roe, Astrid (2008): *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Sluttrapport KUL-programmet, Norges forskningsråd. Universitetet i Oslo.

Tilgjengelig fra:

<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/331449PISA+Lie+Sveinweb%5B1%5D.pdf>. [Nedlastingsdato: 11.07. 2010]

Knickerbocker, Joan L. & Rycik, James (2002): Growing into Literature: Adolescents' Literary Interpretation and Appreciation. I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (3), s. 196-208. Tilgjengelig fra: <http://www.jstor.org/stable/40017127>. [Nedlastingsdato: 10.10. 2009]

Kulbrandstad, Lise Iversen (1996): Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse- en oversikt og teoretisk diskusjon. I *Unge lesere – fire artikler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2 – 2000, s.55- 75

Kulbrandstad, Lise Iversen, Vesteraas Danbolt, Anne Marit, Sommervold, Tove og Syversen, Eva Marie (2005): *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Oplandske Bokforlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lie, Svein, Kjærnsli, Marit, Roe, Astrid og Turmo, Arne (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*.

Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport_2004.pdf [Nedlastingsdato: 25.09.2010]

Lillevangstu, Marianne, Seip Tønnessen, Elise og Dahll- Larssøn, Hanne (red.) (2007): *Inn i teksten- ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Linden, J.L, van der & Renshaw, Peter (2004): *Dialogic learning: shifting perspectives to learning, instruction, and teaching*. Nederland: Kluwer Academic Publishers

McCormick, Kathleen (1999): *The culture of reading and the teaching of English*. N.Y.: Manchester University Press

Norsk barnebokinstitutt (2008): *Formidling. Teksten i bruk*. Tilgjengelig fra:

http://www.barnebokinstituttet.no/formidling/litteraturformidling_ved_nbi/teksten_i_bruk_2_008_2010. [Nedlastingsdato: 06.07.2010]

Penne, Sylvi (2003): *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10- 13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo

Penne, Sylvi (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Avhandling for graden dr. polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo

Penne, Sylvi (2007): "Hva mener Nora nå, og med det vidunderlige og sånn?" Litteratur og meningsskaping i to skoler på ungdomstrinnet. I: *Årboka Litteratur for barn og unge 2007*. Kaldestad, Per Olav og Vold, Karin Beate (red). Oslo: Det Norske Samlaget, s. 46- 58.

Rabinowitz, P. J., & Phelan, J. (1998): *Before reading: narrative conventions and the politics of interpretation*. Columbus: Ohio State University Press.

Reichenberg, Monica (2005): *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Repstad, Pål (2000): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*, (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Richards, I.A. (1929/1964): *Practical Criticism*. London: Routledge

Roe, A. og Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater*. Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: http://udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf [Nedlastingsdato: 03.09.2009]

Rosenblatt, Louise M (1994): *The Reader, the Text, the Poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Southern Illinois University Press

Rosenblatt, Louise M (1995) [1938]: *Literature as Exploration, Modern Language Association of America*, (5. utg.) N.Y.: Modern Language Association of America

Rosenblatt, Louise M. (2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Seip- Tønnesen, Elise og Maagerø, Eva (1999): Tekst og estetikk: Om Wolfgang Iseres resepsjonestetikk. I Nordisk ministerråd: *Tekstblikk- Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. Nordisk Ministerråd, København, s. 28-39

Simon, Lisa (2008): "I Wouldn't Choose It, but I Don't Regret Reading It": Scaffolding Students' Engagement With Complex Texts. I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), s.134- 143

Smidt, Jon (1989): *Fem lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget

Sommervold, Tove (2009): Ungdom leser Kaldhol: Grenseoverskridelsens utfordringer for noen lesere på tiende trinn. I *Årboka. Litteratur for barn og unge, 2009*. Oslo: Samlaget

Skardhamar, Anne- Kari (2005): *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget

Steffensen, Bo. (2001). Receptionsæstetik. I J. Fibiger, G. Lütken og N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange. Metodiske angrebspunkter*. København: Gad., s.303- 336.

Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3.utg.). København: Akademisk Forlag.

Susegg, Brit Arna (2003): *Verket- leseren- livet. En ny litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Sørensen, Birte (2001): *Litteratur- forståelse og fortolkning, Læringsarenaer*. København: Alinea Forlag

Utdanningsdirektoratet (2006a): *Læreplan i norsk. Formål*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=1> [Nedlastingsdato: 12.03. 2010]

Utdanningsdirektoratet (2006b): *Læreplan i norsk. Hovedområde*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=2> [Nedlastingsdato: 12.03. 2010]

Utdanningsdirektoratet (2006c): *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=4> [Nedlastingsdato: 12.03. 2010]

Wallgren, Thomas (1999): Från texttolkning och receptionestetik till en teori om estetisk verkan. I E. Maagerø og E.S. Tønnessen (red.). *Tekstblik. Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. København: Nordisk Ministerråd, s.40-61

Wirak, Maja Inanda Lexow (2008): *En barnebok i klasserommet: Didaktisk strategi, respons og meningsutbytte*. Oslo: Universitetet i Oslo

Wistendahl, Rita (2001): *Eleveportretter fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

Øien, Marit Berg (2009): *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt*
En studie av to metoder fra "Teksten i bruk". Oslo: Universitetet i Oslo

Aase, Laila (2005): Litterære samtalar. I *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*
Nicolaysen, B.K. og Aase, L (red.). Oslo: Det Norske Samlaget, s.106- 124.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Til elever på vg3 ved X videregående skole

Som masterstudent i kultur -og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Hedmark gjennomfører jeg våren 2010 et forskningsarbeid om lesing.

I uke 4, 5 og 6 vil klassens norsktimer gå med til dette. Jeg utarbeider et litteraturredaktisk opplegg rundt to utvalgte noveller. Hensikten er å få innsikt i ungdoms leseprosesser og å få kunnskap om hvordan arbeidsmåtene læreren legger opp til i klasserommet kan bidra til å utvide tekstforståelsen hos elevene. For å finne ut mer om dette, vil jeg lese novellene med klassen og deretter innhente datamateriale som vil basere seg på logginstruksjoner med oppgaver, skriftlige elevlogger, dialoglogg med lærer, litterære samtaler i grupper, klasseromsobservasjoner og intervju med noen utvalgte elever om egne leseerfaringer og egen lesepraksis

På grunnlag av leseloggene som blir levert inn, vil jeg plukke ut 6- 8 personer til intervju. Båndopptaker vil da bli brukt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2010. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg understreker at det er helt frivillig å være med på dette prosjektet, og du kan trekke seg når som helst uten begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Med dette håper jeg at du vil gi ditt samtykke til dette leseprosjektet

Med vennlig hilsen

Heidi Salvesen Rudi

✂-----

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sted: _____ Dato: _____ Signatur: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Hvilket forhold har du til lesing generelt? Liker du å lese? Hva liker du eventuelt å lese?
2. Er du interessert i bøker/ skjønnlitteratur?
 - a. Hva er grunnen til at du er interessert i bøker?
 - b. Hva er grunnen til at du ikke er interessert i bøker?
3. Leser du mye selv på fritiden utenom skolen? Hvor mange bøker leste du eventuelt i fjor? (mer enn 10, rundt 5 bøker, 1 bok, ingen)
4. Leser du en bok nå? Hva leser du?
 - a. Synes du boken er god?
 - b. Hva er det som gjør at du synes den er god?
5. Nevn en god bok du har lest.
 - a. Hva var det som gjorde at denne boka var god?
 - b. Har du noen favorittforfatter?
6. Hvordan må en tekst være for at den skal engasjere deg?
7. Synes du at tekster er gode om de gir deg eksakte svar, eller liker du at slutten er åpen slik at du må tenke deg hvordan det går selv?
8. Kan du huske om du ble lest for da du var liten? Likte du å bli lest for? Tror du dette stimulerte leselysten i deg?
9. Etter din mening: Hvorfor er det viktig å lese?
10. Liker du å jobbe med litteratur på skolen?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - b. Hvordan foretrekker du å jobbe med skjønnlitteratur på skolen? (lese selv, høytlesning, oppgaver, dramatiseringer, skriving, samtale med andre)
11. Synes du at du får mer ut av en tekst om vi leser den høyt i klassen eller liker du best å lese stille for deg selv?

12. I hvilken grad synes du at det er til hjelp å lese en tekst mer enn én gang for å forstå innholdet bedre?

13. Hvordan hjelper det på forståelsen av en tekst om du skriver om den og jobber mer med den?

14. Hvordan synes du at opplegget vi gjennomførte med disse to novellene fungerte for deg?
Hva likte du/ mislikte du eventuelt?