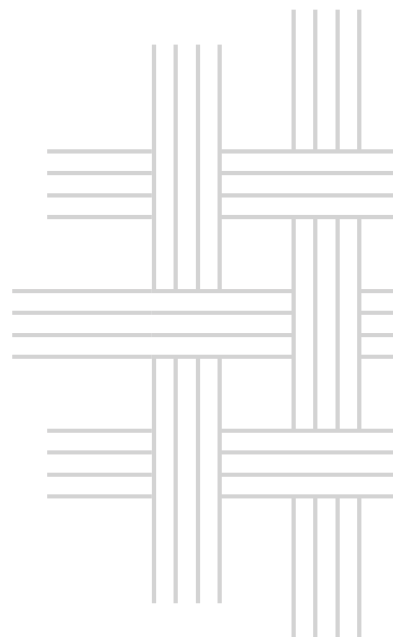




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Tove Sommervold

Ph.d.-avhandling

Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning

En studie av møter mellom ungdomslesere
og bildebøker

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2020



Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

- Nr. 1 Irene Trønnes Strøm** – «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal».
En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster
- Nr. 2 James Coburn** – The professional development of English language teachers.
Investigating the design and impact of a national in-service EFL teacher education course
- Nr. 3 Stian Vestby** – Folkelige og distingverte fellesskap.
Gentrifisering av countrykultur i Norge – en festivalstudie
- Nr. 4 Ann Margareth Gustavsen** – Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner
- Nr. 5 Camilla Kvaal** – Kryssende musikkopplevelser.
En undersøkelse av samspill i en interkulturell praksis
- Nr. 6 Emmarentia Kirchner** – Motivating and Engaging Readers.
A study of pre-adolescent Namibian primary school readers
- Nr. 7 Gro Løken** – Utsatte grupper og kjønnforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring
- Nr. 8 Elin Stengrundet** – Opprørrets variasjoner.
Autoritetstematikk i fire dikt av Henrik Wergeland
- Nr. 9 Even Igland Diesen** – «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»:
En studie i norsk raplyrikk
- Nr. 10 Ellen Nettet Mælan** – Læreres praksis og elevers psykiske helse:
En eksplorerende studie i ungdomsskolen
- Nr. 11 Marit Elise Lyngstad** – English teachers' choices and beliefs about literature in the
Norwegian upper secondary classroom
- Nr. 12 Linda Røset** – Physical education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds
- Nr. 13 Anne Randi Fagerlid Festøy** – Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om
spesialundervisning
- Nr. 14 Inger-Kristin Larsen Vie** – Nyere, norske biografier for barn og unge:
En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier
- Nr. 15 Siri Wieberg Klausen** – Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale
ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring
- Nr. 16 Tove Sommervold** – Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning.
En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker

Tove Sommervold

**Litterære lesemåter i ungdomsskolens
litteraturundervisning**

**En studie av møter
mellom ungdomslesere og bildebøker**

Ph.d.-avhandling

2020

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Forfatteren 2020

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 16

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-186-6

ISBN digital utgave: 978-82-8380-187-3

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Utdrag fra bildebøkene er gjengitt med tillatelse fra forfattere, illustratører og forlag.

Sammendrag

I denne studien utforskes niendetrinnselevs bildeboklesninger i klasseromssamtaler og i selvstyrte grupper i norskfaget. Den overordnede problemstillingen har sitt utgangspunkt i leserorienterte teorier og spør hvordan ungdomsskoleelever leser bildebøker i ulike litteraturdidaktiske samtalsituasjoner. Studien argumenterer for at innsikt i litterære lese måter kan gi kunnskap om elevers litterære kompetanse, både bildeboklesingskompetanse spesielt og litteraturlesingskompetanse mer generelt. Bildeboka må betraktes som et forholdsvis nytt bokmedium i ungdomstrinnets litteraturundervisning, og det finnes foreløpig lite forskning på bildeboklesing i grunnskolens høyere årsklasser. Avhandlingen beskriver og diskuterer en litteraturlesingspraksis som har spesiell relevans i en endringstid for faget, der et fornyet kompetansebegrep med vekt på utvikling av forståelse, refleksjon og kritisk tenkning blir løftet fram.

Det empiriske materialet består av observasjonsnotater og lydopptak av lærerledede litteraturundervisningssituasjoner og samtaler mellom elever i selvstyrte grupper i en ungdomsskoleklasse. Grppesamtalene viser elevenes selvstendige meningsskaping i møter med en bildebok. Kontekstualiserende data er læreplanen i norsk, klassens lærebok samt opplysninger fra intervjuer og spørreskjemaer. Studien er designet som en kvalitativ kasusstudie med etnografisk inspirerte forskningsmetoder og analysene er hermeneutisk innrettet.

Studien kombinerer forskning om lese måter og litterær kompetanse med innsikter fra bildebokforskningen. Disse perspektivene har gjort det mulig å undersøke flere ulike aspekter ved klasseromssamtaler og gruppesamtaler om bildebøker. Grppesamtalene analyseres med støtte i Roland Barthes' teori om narrative koder, mens Judith A. Langers begrepspar litterære og diskursive lese måter anvendes i analysene av klasseromssamtalene. Bildebokteori støtter analysene av begge former for lese- og samtalsituasjon. Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori og inndelingen i estetiske og efferente lese måter utgjør det teoretiske fundamentet for studien. Lesemåtebegrepet betraktes som en nøkkel til å forstå ulike tilnæringsmåter til skjønnlitterære tekster, og i denne studien brukes det til å operasjonalisere det mer vage begrepet litterær kompetanse.

Avhandlingens analysekapitler viser at lærerens undervisning i bildebokemnet i hovedsak domineres av efferente eller diskursive lese måter. Læreren legger stor vekt på innlæring og bruk av fagbegreper som er spesifikke for bildebokmediet og bildeboklesingen, som samspillet mellom bildebokas visuelle og verbale tekst. Elevenes lese måter i gruppesamtalene er hovedsakelig estetiske eller litterære, og skiller seg på mange måter fra lese måtene som preger den faglige samtalen i norsktimene. Forskjellene mellom samtalene i de didaktiske situasjonene skyldes blant annet situasjonenes ulike formål og ytre rammer. Mens klasseromsundervisningen var lærerdrevet, var gruppesamtalene styrt av elevene selv, uten lærerens direkte tilrettelegging. Elevenes tidligere erfaringer med og forforståelse av litterært tekstarbeid og litteratursamtaler kan ha påvirket måtene de nærmet seg bildeboka på, samtidig som samtalene også tar opp i seg spor av lærerens lese måter i bildebokundervisningen. I undervisningen kommer lærerens forståelse av og ambisjoner for elevenes læring og litterære kompetanse til uttrykk, mens gruppesamtalene kan gi et innblikk i sider ved elevenes faktiske litterære kompetanse.

Abstract

This doctoral dissertation explores classroom teaching using fictional picturebooks in the Norwegian lower secondary school (aged 13–16) and pupils' independent meaning making in encounters with a picturebook. The primary research question is based on reader-oriented theories and asks how pupils in lower secondary school read and talk about picturebooks in various educational situations. The picturebook is a relatively new medium in literary education in lower secondary school, and currently there is little research on picturebook reading at this level in the school system. Insight into modes of reading can also provide knowledge about the literary competence of lower secondary school pupils, both picturebook reading skills in particular as well as literary reading skills in general. This insight is of particular relevance at the present time of change for subject Norwegian, with its renewed conceptualisation of competence which emphasises the development of understanding, reflection and critical thinking.

The empirical material consists of observation notes and audio recordings of teacher-led literature teaching sessions and discussions between pupils in peer-led groups in a ninth-grade class (aged 15). The group discussions show the pupils' meaning making in their meetings with a picturebook, independent of their teacher's guidance. The contextualizing data is the Norwegian curriculum, the textbook used by the class, as well as information from interviews and questionnaires. This study is a qualitative case study with ethnographically inspired research methods and the analyses are hermeneutically oriented.

The dissertation combines research on modes of reading and literary competence with picturebook theory. These perspectives have made it possible to explore several different aspects of the observed teaching sessions and group discussions. Pupils' group discussions are analysed with support from Roland Barthes' theory of narrative codes, while Judith A. Langer's paired concepts of literary and discursive modes of reading are used in the analyses of classroom discussions. Picturebook theory supports the analyses of both the teacher-led and the peer-led sessions. Louise M. Rosenblatt's transactional theory and her discussion of the division into aesthetic and efferent modes of reading form the theoretical foundation of the study. The concept of modes of reading is regarded as a key to understanding different approaches to literary texts, and in this study the concept is used to operationalize the more general concept of literary competence.

The dissertation's analysis chapters show that the teaching of the picturebook topic in the classroom consists largely of efferent or discursive modes of reading. The teacher places great emphasis on learning and using subject terminology specific to the picturebook medium and picturebook reading, such as the interaction between the picturebook's visual and verbal text. The pupils' modes of reading in the group discussions are mainly aesthetic and differ in many ways from the modes of reading that characterize the teaching sessions. The differences between the discussions in the didactic situations can be explained, in part, by their different purposes and the framing of the situations. While classroom teaching was teacher-driven, group discussions were guided by the pupils themselves, without the teacher's detailed facilitation. Pupils' past experiences with and preunderstanding of literature discussions and how to work with literary texts may have influenced the ways in which they encountered the picturebook, and the discussions included traces of the teacher's modes of reading in picturebook teaching. In the teaching sessions, the teacher's understanding of and ambitions for the pupils' learning and literary competence are expressed, while the group discussions provide insight into aspects of the pupils' actual literary competence.

Forord

Det er mange jeg ønsker å si takk til når jeg nå er ved veis ende med doktorgradsprosjektet.

Aller først vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere, professor Lise Iversen Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet, og professor Christina Olin-Scheller, Karlstads universitet. Dere har fra første dag vært mine fremste støttespillere og har med stor faglig innsikt, klokskap og varme veiledet meg gjennom alle faser av prosjektet. Hele veien har dere gitt meg troen på at jeg hadde noe å komme med. Tusen takk for alle grundige lesninger, tankevekkende innspill og gode råd.

Min neste takk går til norsklærer «Gun-Eva» som med interesse og entusiasme lot meg få komme regelmessig til sine litteraturundervisningstimer gjennom flere uker våren 2016. Og tusen takk til dere ungdomsskoleelever som tok godt imot meg i klasserommet, som velvillig stilte opp som deltakere i gruppesamtaler og i intervjuer, og som hadde så mye på hjertet. Uten dere hadde ikke denne avhandlingen blitt til.

Mine medstipendiater og kolleger ved Institutt for humanistiske fag har vist interesse for arbeidet i alle dets ulike faser. En særlig takk går til deg, Inger-Kristin, for all den støtten og oppmuntringen du har gitt meg underveis og for rausheten du alltid viser. Marit, Karianne, Åsne og Gunhild K., takk for erfaringsutvekslinger og småprat, faglige samtaler og oppmuntrende ord. En stor takk går også til norskkollega May Line i Bodø som har lest hele teksten og heiet på meg underveis i arbeidet. Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL, har bidratt til at både den faglige horisonten og lærerutdanningsnettverket er utvidet. Det var produktivt og også veldig morsomt å dra på skriveopphold med dere, kullvenner Wenche og Kari!

Arbeidet med avhandlingen har involvert hele familien. Uten den uforbeholdne støtten fra dere hadde jeg ikke kunnet greie å gjennomføre dette arbeidet. Helge, du fortjener den største takken for at du har stilt opp på alle måter. Takk også for din hedmarkske ro og for at du hele tiden har hatt stor tro på at jeg skulle klare dette. Kjære Håvard, Vemund og Audun, guttene mine, dere som er selve meningen med alt! Ingen kan løfte humøret mitt på et blunk eller få meg til å senke skuldrene slik dere kan. Takk for at dere setter tingene i perspektiv når det trengs.

Ottestad, 5. mars 2020

Tove Sommervold

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
Innholdsfortegnelse	vi
Liste over tabeller	x
Liste over figurer	xi
1. Innledning	1
1.1 Introduksjon til studien	1
1.2 Bakgrunn og relevans	3
1.3 Begrepsavklaringer	5
1.4 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.5 Litteraturlesingens plass i Læreplan i norsk	10
1.6 Teoretiske perspektiver på litterære lese måter og litterær kompetanse	14
1.7 Tidligere forskning om lese måter og litterær kompetanse	19
1.8 Kort presentasjon av metodologi og forskningsmetode	27
1.9 Avhandlingens oppbygging	29
2. Teoretiske utgangspunkter	32
2.1 Innledning	32
2.2 Litterær kompetanse	33
2.2.1 Definisjoner og avgrensninger av begrepet litterær kompetanse	36
2.2.2 Avgrensning mot faglighetsbegrepet	46
2.3 Litterære lese måter	48
2.3.1 Louise M. Rosenblatt: Estetisk og efferent lese måte	52
2.3.2 Judith A. Langer: Litterære og diskursive tenkemåter	58
2.3.3 Roland Barthes' narrative koder	62
2.4 Oppsummering	68
3. Forskningsdesign og metode	71
3.1 Innledning	71
3.2 Klasseromsforskning	72

3.2.1	En etnografisk orientert kasusstudie.....	73
3.2.2	Kontekstens betydning	74
3.3	Utvalg.....	75
3.3.1	Studiens deltakere.....	75
3.4	Datainnsamling	77
3.4.1	Oversikt over datamaterialet.....	77
3.4.2	Valg av datainnsamlingsmetode.....	78
3.4.3	Observasjon av litteraturundervisning.....	79
3.4.4	Litterære samtaler i elevstyrte grupper	80
3.4.5	Intervjuer med lærer og elever.....	84
3.4.6	Transkriberingen.....	86
3.5	Analyse av datamaterialet	87
3.5.1	Innledning	87
3.5.2	Hermeneutisk analyse av gruppesamtalene	88
3.6	Forskningsetiske overveielser	96
3.7	Validitet og pålitelighet.....	98
4.	Bildeboka på ungdomstrinnet.....	101
4.1	Innledning	101
4.2	Bildebokteorien i læreboka <i>Fabel 9</i>	103
4.2.1	Bilder, ord og leser	104
4.2.2	Forholdet mellom verbaltekst og bilde.....	105
4.2.3	Bildebokas visuelle grammatikk	108
4.2.4	Peritekster, teknikk og farger.....	110
4.3	Visuell tekstkompetanse som del av den litterære kompetansen.....	111
4.4	Lesing av bildebøker på ungdomstrinnet.....	114
5.	Undervisningen i bildebokemnet.....	116
5.1	Innledning	116
5.2	Lærerens og lærebokas innføring i bildebokemnet.....	118
5.3	Klasseromssamtaler om bildebokteori	122
5.3.1	<i>Skylappjenta</i> som eksempeltekst	122
5.3.2	Gruppearbeid om andre bildebøker	128
5.3.3	Samsillet mellom tekst og bilde.....	131
5.3.4	Intertekstualitet eller «en hilsen til tidligere tekster»	134
5.3.5	Bildebokas utstyr og virkemidler	135

5.3.6	Lærerens høytlesing.....	138
5.3.7	Kortfilmen <i>Skylappjenta</i>	140
5.4	Intervjuet med norsklærer Gun-Eva.....	141
5.5	Elevenes lese- og mediepreferanser.....	144
5.6	Elevintervjuer om litteraturlesing.....	149
5.7	Oppsummering og drøfting.....	152
6.	Analyse av tre litterære gruppesamtaler om bildeboka <i>Akvarium</i>	156
6.1	Innledning.....	156
6.2	Bildeboka <i>Akvarium</i>	159
6.3	Hermeneutisk lese måte.....	161
6.3.1	Tekstens gåter.....	161
6.3.2	Hva er morens problem?.....	166
6.4	Handlingsorientert lese måte.....	173
6.4.1	Å forstå og engasjere seg i intrigen.....	173
6.4.2	Bildebokfortellingens dramaturgi.....	174
6.4.3	Emosjonelle reaksjoner.....	179
6.5	Symbolorientert lese måte.....	179
6.5.1	Å tolke visuelle og verbale elementer symbolsk.....	179
6.5.2	Oppmerksomhet mot visuelle symboler og farger.....	180
6.5.3	Fisken som allegori.....	190
6.6	Semisk lese måte.....	193
6.6.1	De litterære personene.....	193
6.6.2	Karakteristikk av Moas «indre egenskaper».....	194
6.6.3	Lærerens rolle i historien.....	198
6.7	Referensiell lese måte.....	200
6.7.1	Kunnskap om verden.....	200
6.8	Oppsummering og drøfting.....	205
7.	Avsluttende diskusjon.....	215
7.1	Innledning.....	215
7.2	Lesemåter i den lærerledede helklasseundervisningen.....	216
7.3	Litterære lese måter i de elevstyrte gruppesamtalene.....	218
7.4	Sammenhenger mellom de litteraturdidaktiske samtalesituasjonene.....	220
7.5	Lesemåter som uttrykk for litterær kompetanse.....	223
7.6	Avsluttende betraktninger.....	230

Litteraturliste	233
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	246
Vedlegg 2 Samtykkeskjema, lærer	248
Vedlegg 3 Samtykkeskjema, elever og foresatte	250
Vedlegg 4 Intervjuguide, lærer	252
Vedlegg 5 Intervjuguide, elever (del 1)	255
Vedlegg 6 Intervjuguide, elever (del 2)	256
Vedlegg 7 Spørreundersøkelse, elever	257

Liste over tabeller

Tabell 1. Oversikt over datamateriale som er underlag for analysen.....	78
Tabell 2. Transkripsjonsnøkkel.....	87
Tabell 3. Analysenotater til samtalesekvens, Gruppe A.....	93
Tabell 4. Oversikt over observasjonsdata og lydopptak fra bildebokundervisningen på Skogrand ungdomsskole våren 2016.....	117
Tabell 5. Oversikt over litterære lese måter brukt i analysen.....	158

Liste over figurer

Figur 1. Vurderingsskjema: Å lese bildebøker (Fostås et al., 2014, s. 228)	121
Figur 2. Venstre side av oppslag 2 i <i>Skylappjenta</i> (Haq & Skandfer, 2009).....	123
Figur 3. Oppslag 3 i <i>Skylappjenta</i> (Haq & Skandfer, 2009)	126
Figur 4. Oppslag 8 i <i>Skylappjenta</i> (Haq & Skandfer, 2009)	136
Figur 5. Oppslag 13 i <i>Skylappjenta</i> (Haq & Skandfer, 2009)	138
Figur 6. Oppslag 2 i <i>Akvarium</i> (Dahle & Nyhus, 2014)	163
Figur 7. Oppslag 8 i <i>Akvarium</i> (Dahle & Nyhus, 2014)	167
Figur 8. Oppslag 12 i <i>Akvarium</i> (Dahle & Nyhus, 2014).....	186
Figur 9. Oppslag 9 i <i>Akvarium</i> (Dahle & Nyhus, 2014)	188

1. Innledning

1.1 Introduksjon til studien

Det overordnede temaet for denne avhandlingen er elevers lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. I norskfagets litteraturundervisning får elevene anledning til å nærme seg og utforske skjønnlitterære tekster på måter som både kan involvere personlig engasjement og oppmuntre til en tekstanalytisk innstilling. Studien undersøker arbeid med og lesninger av skjønnlitterære bildebøker i et datamateriale som består av lærerledede litteraturundervisningssituasjoner og samtaler mellom ungdomsskoleelever i selvstyrte grupper. Jeg bruker begrepet *litterære lese måter* som et redskap for analyse av elevenes bildeboklesninger i gruppesamtalene. De litterære lese måtene betrakter jeg som konkrete uttrykk for det mer abstrakte begrepet *litterær kompetanse*. I analysen av den lærerstyrte bildebokundervisningen anvendes et bredere lese måtebegrep.

Formålet med avhandlingen er å bidra til økt innsikt i ungdomstrinnselevers litteraturlesing ved å undersøke skjønnlitterære lesninger, i dette tilfellet bildeboklesninger, som gjennomføres i skolen. Ved å studere faktiske lesninger kan jeg komme nærmere en beskrivelse av litterære lese måter og former for litterær kompetanse som kan observeres hos elever i ungdomsskolealder. Kompetansebegrepet har vært et sentralt begrep i læreplanverket siden innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006, og vil fortsatt være det i ny læreplan fra 2020. Dette aktualiserer behovet for å undersøke og operasjonalisere begrepet. Særlig nødvendig kan en slik operasjonalisering sies å være innenfor litteraturemnet, der flere av kompetansemålene er langsiktige dannelsingsmål som ikke så lett lar seg undersøke eller vurdere.

Ny kunnskap om elevers ulike måter å lese litterære tekster på, som delvis er bestemt av situasjonen lesingen inngår i og delvis av sjanger og bokmedium, vil kunne bidra til å styrke kvaliteten på litteraturlesingens praksis i grunnskolen. Lærere kan bli mer oppmerksomme på elevers bidrag i utforskende samtaler om litteratur, og med det kanskje enda bedre i stand til å støtte elevene i deres utvikling som selvstendige lesere

av skjønnlitterære tekster. Kunnskaper om leseprosesser knyttet til skjønnlitterære, fortellende bildebøker, som utforskes i denne studien, kan også overføres til lesing av tekster i andre skjønnlitterære sjangre, teksttyper og medier. Bildeboklesing representerer en type lesepraksis som trolig ikke har vært så vanlig på ungdomstrinnet, rett og slett fordi bildeboka tradisjonelt ikke har vært en del av ungdomstrinnets litteraturutvalg. Dette ser ut til å være i endring når bildeboklesing nå er i ferd med å få en plass i pensum og læreverk på ungdomstrinnet.

Med dette prosjektet ønsker jeg å undersøke det «rommet» som skapes i norskundervisningen for litteraturlesing generelt og bildeboklesing spesielt. Den litterære samtalen er en utbredt samtalsjanger når elever og lærere skal utforske skjønnlitterære tekster i fellesskap (Aase, 2005; Hultin, 2006; Tengberg, 2011, s. 16–19), og slike samtaler utgjør også det primære datamaterialet i denne studien. Det en kan kalle hverdagssamtaler om litteratur i klasserommet kan vise andre sider ved litteraturlesingens praksis enn den som kommer til syne i skriftlige eksamensbesvarelser, muntlige eksamenssituasjoner og nasjonale prøver, der elevenes litteraturlesingsferdigheter og evne til å kunne formulere seg om litterære tekster vil være gjenstand for vurdering. De uformelle samtalene i klasserommet gir innsikt i ferdigheter elevene daglig kan vise fram, og som er en viktig kilde til lærerens formative vurdering i faget.

I forskning på litteraturlesingspraksis finnes det flere nyere studier, også norske, og særlig relevante studier blir kort presentert i delkapittel 1.7. Mitt bidrag til det litteraturredidaktiske forskningsfeltet er å gi større oppmerksomhet til litterære lese måter som en inngang til å kunne si noe om elevers litterære kompetanse på et gitt tidspunkt i utdanningsforløpet. Kunnskap om litterære lese måter fremskaffer jeg gjennom analyser av konkrete muntlige samhandlingssituasjoner der elevene snakker om en bildebok uten lærerens direkte involvering, og av samtalesekvenser fra klasseromsundervisning der læreren initierer samtalene. Jeg bruker lese måteteorier for å operasjonalisere begrepet litterær kompetanse. Særlig har jeg funnet Louise M. Rosenblatts teori om estetisk og efferent lesing og Roland Barthes' teori om narrative koder anvendelig i analysene av det empiriske materialet og som grunnlag for drøftingene av elevenes og lærerens bruk

av lesemåter i ulike litteraturundervisningssituasjoner (Barthes, 1970/1974; Rosenblatt, 1938/1995). Rosenblatts teorier har vært mye anvendt, særlig i skandinavisk litteraturredidaktisk forskning¹, mens Barthes' teorier i liten grad har vært koblet til denne typen studier. Teoriene blir kort presentert i delkapittel 1.6 og mer omfattende i kapittel 2.

1.2 Bakgrunn og relevans

Utgangspunktet og motivasjonen for dette avhandlingsarbeidet er en særlig interesse for de ulike måtene elever nærmer seg skjønnlitterære tekster på i skolens litteraturundervisning. Jeg mener at elevers litteraturlesing og deres forståelses- og fortolkningsprosesser i større grad må gjøres til gjenstand for nærstudium og refleksjon når litteraturarbeidet i skolen skal drøftes. For å forstå elevers litteraturlesing bedre, behøver vi å lytte til hvordan elever faktisk leser og forholder seg til skjønnlitterære tekster. Økt innsikt i og forståelse av litteraturlesingen kan gjøre både utøvende norsklærere i skolen og forskere på det litteraturredidaktiske feltet bedre i stand til å ivareta litteraturemnet som en vital del av norskfaget. Mer inngående kjennskap til elevenes handlinger i faget kan gi verdifull informasjon til alle aktører i skole og samfunn som skal være med på å videreutvikle faget.

Arbeidet med denne avhandlingen har i tid sammenfalt med en utdanningspolitisk situasjon der skolens fag har vært under revisjon. Fagfornyelsen som skal lede fram til innføring av nye læreplaner i alle fag fra høsten 2020, har ført med seg en omfattende gjennomgang av fagenes mål og innhold, noe som for norskfagets del har betydd til dels intense diskusjoner om blant annet litteraturens rolle (Eyde & Skovholt, 2017; Fodstad, 2017). Særlig sterk var debatten da kjerneelementer for faget skulle utvikles i første fase av arbeidet (2017–2018).

Mot en utdanningspolitisk bakgrunn der brytningen mellom ulike oppfatninger om litteraturens rolle i norskfaget blir ekstra synlig, retter jeg i denne studien oppmerksomheten mot mikronivået og studerer elevers tette møter med skjønnlitteratur

¹ Se for eksempel Degerman, 2012.

i en skolekontekst. Behovet for denne typen forskning finner støtte blant annet i en fersk norsk klasseromsstudie med omfattende videodata fra ungdomstrinnet, LISA². I dette prosjektet ble blant annet litteraturundervisningen i 47 norskklasser studert. Artikkelen «The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?», som inngår i rapporteringen fra LISA-prosjektet, peker på at kunnskap om «[...] how and why students read fiction is crucial when literature seems to be challenged both within and outside the classroom» (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, s. 26). Min undersøkelse av bildeboklesninger blant femtenåringer bidrar med ny kunnskap om hva elevers selvstendige litterære (og multimodale) lesninger kan romme³. Samtidig kan nærlesingene av litterære samtaler gi informasjon om litterær kompetanse i den aldersgruppa jeg studerer. Større innsikt i elevers litteraturlesingskompetanse er også nødvendig for å kunne videreutvikle det litteraturdidaktiske forskningsfeltet.

I studien sammenholder jeg to ulike læringssituasjoner i samme skoleklasse innenfor en undervisningsperiode der temaet var bildebøker og bildeboklesing. Jeg har fulgt de lærerledede delene av undervisningen, og jeg har gjort nærstudier av elevers selvstyrte gruppesamtaler. Kjennskap til begge disse læringssituasjonene gir et utfyllende bilde av litteraturundervisningspraksis i det observerte klasserommet. Samlet viser de to ulike undervisningssituasjonene flere tilnæringsmåter i bildeboklesingen enn bare den ene situasjonen kunne vært i stand til å vise. Bredden i materialet kan slik bidra til større innsikt i det litteraturdidaktiske arbeidet i klassen som studeres.

De elevstyrte gruppesamtalene er gjenstand for analyse i kapittel 6. Litterære samtaler i elevstyrte grupper uten lærermedvirkning er et lite belyst perspektiv i norsk litteraturdidaktisk forskning. Internasjonal forskning (bl.a. Almasi, 1995; Berne & Clark, 2006; Gambrell, 2004) fremholder at elever bør få mer innflytelse på det litterære

² *Linking Instruction and Student Achievement* (LISA) er en omfattende klasseromsstudie som undersøker sammenhenger mellom undervisning og elevprestasjoner i lesing og matematikk på ungdomstrinnet. Dataene ble samlet inn skoleåret 2014–2015, og inneholder 178 videoopptak av litteraturundervisning fra 47 åttendeklasserom på 45 ulike skoler. Til sammen deltok 50 ungdomsskoler og mer enn 100 klasser i studien (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017).

³ *Lesing* brukes vanligvis om selve handlingen eller aktiviteten å lese, mens *lesning* inkluderer resultatet av leseaktiviteten, det vil si leserens fortolkning av teksten.

tolkningsarbeidet i *peer-led groups* i klasserommet blant annet fordi elever oftere gir uttrykk for uenighet i diskusjonen av en tekst når læreren ikke er til stede. Større uenighet om forståelsen av en tekst innebærer at flere perspektiver på den legges fram. Antonio og Guthrie (2008) har funnet at elever som får styre samtalen selv, som regel blir mer engasjert både i tekstlesingen og i selve samtalen om teksten etterpå. Mer kontroll og ansvar for samtalen kan altså se ut til å påvirke elevenes motivasjon for litteraturarbeidet positivt. Et slikt engasjement kan bidra til økt innsikt og læring.

I dette ligger også noe av årsaken til at jeg har ønsket å løfte fram elevstyrte samtaler spesielt. Samtidig er litteraturundervisningen elevene har fått en grunnleggende viktig del av den konteksten litteratursamtalene foregår i og må forstås på bakgrunn av. Jeg kjenner bare den undervisningen jeg selv har observert, men antar at kunnskap, erfaringer og impulser elevene har fått gjennom tidligere litteraturundervisning til enhver tid vil kunne påvirke innholdet i de litterære samtalene. Jeg betrakter også plandokumentene som undervisningen bygger på, som en sentral del av konteksten. Sammenfattende kan en si at hele den pedagogiske situasjonen i større eller mindre grad vil kunne påvirke elevenes teksttolkninger, og videre vil erfaringer elevene bringer med seg fra verdenen utenfor klasserommet og aktiverer i samtalen, kunne få betydning for hvordan de forholder seg til den litterære teksten. Ved å benytte flere kilder til informasjon har jeg kunnet sette elevenes konkrete lesninger inn i en større sammenheng. Avhandlingen kan dermed også bidra med et bredere bilde av de litteraturlesingspraksisene som studeres her.

1.3 Begrepsavklaringer

Avhandlingen bygger på utforsking og bruk av to begreper som er nært knyttet til hverandre, men som jeg innledningsvis ser det som hensiktsmessig å presentere hver for seg: *litterær kompetanse* og *litterære lesemåter*. Gjennom det gjeldende norskfagets litteraturundervisning, styrt av målene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013b)⁴, skal en rekke krevende ferdigheter og kompetanser

⁴ Revidert utgave av læreplan i norsk ble fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet i juni 2013, og gjaldt fra 01.08.2013.

oppøves. Elevene skal blant annet få trening i å forstå og skape mening i litterære tekster. I norskplanens avsnitt om grunnleggende ferdigheter heter det at å kunne lese i norsk «[...] er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Fortolkningsferdigheter av både narrativ, hermeneutisk og estetisk art skal oppøves, og i tillegg skal sosiale ferdigheter som empatisk og etisk holdning videreutvikles gjennom lesing og fordypende arbeid med litteratur. De aller fleste barn og unge får sine erfaringer med disse aspektene av litterær lesing i litteraturundervisningens klasseromskontekst.

Litterær kompetanse er et begrep som unndrar seg en fast og tydelig avgrenset definisjon. Evnen, ferdigheten eller kompetansen «å lese litteratur» lar seg heller ikke vurdere eller måle på en entydig måte. Kompetansebegrepet må følgelig tolkes og defineres hver gang det tas i bruk i nye sammenhenger. Flere av dem som har forsket på litteraturlesing og litterær kompetanse, har, ifølge Lars-Göran Malmgren (1997, s. 55), bygget sine resonnementer på ulike kompetansemodeller som vokste fram samtidig som resepsjonsforskningen fikk sterkere fotfeste på 1980-tallet. Det er særlig i modeller som ønsker å vise en utvikling i litterære leseferdigheter at begrep som litterær kompetanse brukes (Malmgren, 1997, s. 54–57). Dette er vanligvis nivåinndelte modeller som for eksempel viser ulike typer strategier og ferdigheter elevene gradvis tilegner seg gjennom skolens undervisning. Teorier og modeller av denne typen har en tendens til å forstå elevenes litterære leseutvikling på en lineær og hierarkisk måte, mener Malmgren. Andre innvendinger som er reist mot kognitive kompetansemodeller og forståelsen av litterær kompetanse i disse, er at litteraturlesing blir oppfattet som en snever ferdighet, uten at lesingen settes inn i en sosial sammenheng (McCormick, 1994, s. 17). Jeg er opptatt av elevenes resepsjon av litterære tekster i faktiske møter med de aktuelle tekstene, og legger derfor mindre vekt på kompetanse som uttrykk for en utvikling eller som del av en utviklingsmodell. I stedet betones sider ved begrepet som blant annet peker på elevenes evne til å dra nytte av sine kunnskaper om litteratur og litteraturlesing i konkrete møter med skjønnlitterære tekster, og evnen til å danne forestillingsverdener og engasjere seg i disse teksttypene (Langer, 2011; Rosenblatt, 1938/1995). Jeg har altså valgt en bredere tilnærming til begrepet litterær kompetanse.

En viss grad av litterær fortolkningskompetanse er nødvendig for at en leser skal kunne oppleve lesingen som meningsfull. Det mest grunnleggende ved lesing av fortellende tekster er å kunne få grep om handlingsgangen eller intrigen. Torsten Pettersson (i Pettersson et al., 2015, s. 264–265)⁵ hevder i oppsummeringen av en empirisk undersøkelse av litterær kompetanse at tekster lett vil kunne framstå som forvirrende og frustrerende dersom leseren mangler en grunnleggende tolkningskompetanse. Det kan for eksempel dreie seg om at intrigeforståelsen er svak. Leseren risikerer da å miste både leselysten og muligheten til økt innsikt i omverdenen gjennom skjønnlitterær lesing, hevder Pettersson. Han mener at arbeidet med å styrke elevenes evne til å forstå intrigen må være en vesentlig del av litteraturundervisningen, særlig blant de minst erfarne leserne. Men også andre aspekter ved den litterære kompetansen enn intrigeforståelsen må betegnes som grunnleggende for litterær forståelse, påpeker Pettersson. Først og fremst gjelder det evnen til å lese fram underliggende betydningslag i teksten.

Kompetansebegrepet er som nevnt et sentralt begrep i skolens styringsdokumenter, både i de nåværende dokumentene og i planer som vil gjelde fra høsten 2020. I litteraturdidaktiske sammenhenger, og særlig innenfor forskningen på feltet, har begrepet *litterær kompetanse* vært i bruk lenge, men det er gode grunner for å diskutere og konkretisere begrepet på nytt fordi det gjerne oppfattes og brukes på en vag måte⁶. Blant annet fant Kjelen (2013, s. 198) at litterær kompetanse framsto som et ukjent begrep for de fleste av de 19 lærerne han intervjuet i sitt avhandlingsarbeid. Det er rimelig å tro at det samme også kan gjelde mange andre norsklærere som må forholde seg til begrepet. Samtidig kan det tenkes at begrepet litterær kompetanse er blitt mer innarbeidet i skolen siden Kjelen samlet inn sine data. Kompetansebegrepet opptrer i flere ordsammensetninger i læreplanen i norsk, som for eksempel «lese- og skrivekompetanse», men begrepet «litterær kompetanse» nevnes ikke (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Litterær kompetanse kan, slik jeg ser det, være et egnet begrep i diskusjoner om litteraturundervisningen, og særlig om elevers måter å møte

⁵ Torsten Petterssons medforfattere er Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wöhrne og Olle Nordberg. I bokas avsluttende kapittel «Sammanfattningar och rekommendationer» (s. 263–281) står alle fire oppført som forfattere, men de har signert hver sine deler av oppsummeringen. Jeg viser her til en av delene som er signert Torsten Pettersson.

⁶ Blikstad-Balas (2014) peker på utfordringer knyttet til vage begreper i utdanningsforskning.

litterære tekster på. Derfor løftes begrepet fram og settes i sammenheng med lese-måtebegrepet i denne studien. Kompetansebegrepet blir nærmere drøftet og avgrenset i avhandlingens teorikapittel, kapittel 2.

Det andre sentrale begrepet jeg anvender i analyser og drøfting, er altså *litterære lese-måter*. Dette begrepet bruker jeg som en fellesbetegnelse for de ulike måtene en leser kan lese en skjønnlitterær tekst på for å øke sin forståelse av teksten. Begrepet viser til de mer eller mindre bevisste valgene leseren foretar i møtet med den skjønnlitterære teksten. Det som oppstår i et samtalefellesskap om en litterær tekst, den forståelsen og de teksttolkningene som utvikles her, vil være styrt blant annet av deltakernes umiddelbare eller foretrukne lese-måter. Lesemåte blir i denne studien brukt synonymt med litterær lese-måte dersom ikke annet er sagt eksplisitt. Lesemåtebegrepet brukes også i andre sammenhenger og med andre betydninger enn den jeg skisserer her. I litteraturvitenskapen knyttes for eksempel ulike metodiske posisjoneringer til ulike lese-måter, eller til hvilke typer spørsmål leseren stiller til litteraturen. Litterære tekster kan leses med oppmerksomheten rettet mot forfatteren, teksten, leseren eller konteksten, og vektleggingen av de ulike posisjonene har endret seg med utviklingen av litteraturteoretiske retninger (se for eksempel Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 18–21). Ulike leseforståelsesstrategier eller leseteknikker blir også omtalt som lese-måter, som for eksempel skumlesing og letelesing. Det er heller ikke denne forståelsen av begrepet som undersøkes i denne studien.

Jeg viser til flere forsøk på å definere lese-måtebegrepet i avhandlingens teorikapittel, men som foreløpig utgangspunkt bruker jeg Beata Agrells (2009) definisjon av lese-måte (svensk *läsart*), som jeg mener favner det som er vesentlig for bruken av begrepet i min studie:

Texten tillbjuder sig som en eller annan 'strukturerad prefiguration' av läsakten, men på detta 'tilltal' kan den faktiske läsaren 'svara' på mångahanda sätt. Läsarens *sätt* att läsa texten kallar jag *läsart*, och en läsart kan generera flera olika individuella *läsningar*. (Agrell, 2009, s. 36, uthevet i original. Fotnote med henvisning til Iser (1978) er ikke tatt med her.)

I likhet med Agrell legger også jeg vekt på tekstens betydning i lesningen. Agrell henviser til Isers begrep *structured prefigurement* (Iser, 1978, s. 107), mens jeg støtter

meg til Rosenblatt (1938/1995), som understreker tekstens og leserens likeverdige betydning i sin transaksjonsteori. Lesemåtebegrepet skal, slik jeg bruker det i denne studien, si noe om de ulike måtene leseren kan gå inn i teksten på og forholde seg aktiv og fortolkende til den. Grunnantakelsen er at den litterære lesemåten får betydning for hvordan teksten blir oppfattet og tolket. Lesemåten kan for eksempel være styrt av leserens interesse for den ytre handlingen, den kan ha sitt utgangspunkt i leserens egen livsverden, eller lesemåten kan være orientert mot språk og virkemidler (Mehrstam, 2009; Tengberg, 2011; Thorson, 2009). Ved å rette oppmerksomheten mot lesemåter som spontant tas i bruk og får utvikle seg i møtene mellom elevene og tekstene i samtalen som elevene styrer selv, og mot de lesemåtene som norsklæreren legger opp til i undervisningen, ønsker jeg å peke både på mangfoldet av tilnæringsmåter og den kompleksiteten disse tilnæringsmåtene innebærer. Evne til å pendle mellom ulike litterære lesemåter, bevisst eller ubevisst, ser jeg som konkrete og grunnleggende uttrykk for elevenes litterære kompetanse. Disse uttrykkene kan tydeligst observeres i de elevstyrte samtalen, der elevene snakker mer enn i timene, og der de nettopp styrer samtalen retning selv. Jo større repertoar av lesemåter en leser har, desto mer fleksibel blir leseren i møtet med nye tekster. Samtidig vil en økende litterær kompetanse gjøre leseren mer bevisst på relevante lesemåter, og dermed bli i stand til å aktivere nettopp de lesemåtene som vil være mest hensiktsmessige i arbeidet med å skape mening i den teksten som blir lest.

1.4 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i en særlig interesse for elevs lesninger slik de kan utfolde seg i litterære samtaler i en undervisningskontekst, har jeg formulert følgende overgripende problemstilling:

Hvordan leser ungdomsskoleelever bildebøker i litteraturredidaktiske samtalsituasjoner?

Problemstillingen blir undersøkt gjennom disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hvilke lesemåter kommer til syne i de lærerledede samtaler om bildebøker i helklasseundervisningen?
2. Hvilke litterære lesemåter tar elevene i bruk i selvstyrte gruppesamtaler om en bildebok?
3. Hvordan uttrykker elevene litterær kompetanse gjennom de litterære lesemåtene i de selvstyrte gruppesamtalene om en bildebok?

Det første forskningsspørsmålet setter søkelyset på bildebokundervisningen i helklassesituasjoner. Her undersøker jeg hvilke lesemåter læreren legger opp til i sine samtaler om fagstoff og eksempeltekst med elevene. Innsikt i lærerens måter å nærme seg bildebøker på, kan, etter min mening, samtidig si noe om hvilke former for litterær kompetanse hun vektlegger etter etterstreber i sin undervisning. I tillegg bidrar undersøkelsen av aktivitetene i klasserommet til å kaste lys over de elevstyrte samtaler som fant sted etter at undervisningsperioden med bildebøker var over. Med det andre forskningsspørsmålet undersøker jeg hvilke lesemåter som anvendes og samspiller i de elevstyrte bildeboksamtalene uten lærerens tilrettelegging eller direkte involvering. Målet er å vise hvordan elevene bygger opp sin forståelse av bildeboka gjennom lesemåtene de tar i bruk i samtalen, bevisst eller ubevisst. Analysen av litterære lesemåter i gruppesamtalene kan videre bidra med kunnskap om hvordan elevene uttrykker sin litterære kompetanse. Dette er formålet med det tredje forskningsspørsmålet. Nærstudiet av samtalepraksis gir indikasjoner på ulike former for litterær kompetanse hos elevene i studien. Forskningsspørsmålet innebærer samtidig et forsøk på å operasjonalisere begrepet litterær kompetanse.

1.5 Litteraturlæringens plass i Læreplan i norsk

Både sosiopolitiske og fagdidaktiske faktorer påvirker skolens litteraturundervisning. Blant disse faktorene er fagets læreplan, som undervisningen skal legges opp etter for at elevene skal kunne nå kompetansemålene. Selv om internasjonal forskning dokumenterer at skolereformer tar tid å implementere (bl.a. Olsen, Hopfenbeck & Lillejord, 2013), er det likevel grunn til å tro at den gjeldende læreplanen vil ha innvirkning på arbeidet på emnenivå i et fag. Når læreboka er utstyrt med uthevede

kompetanse- eller læringsmål som innledning til hvert kapittel, slik tilfellet er med læreverket i norsk som brukes av skolen i denne studien, må en kunne si at læreplanmålene når helt inn i klasseromshverdagen og vil ha stor mulighet til å påvirke lærerens praksis. Det vil gjelde både innhold, undervisningsformer og vurdering, og det innebærer at norskfagets læreplan setter viktige rammer for elevenes litterære lesninger. I denne studien er det *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (LK06, med revisjonen av norskplanen som kom i 2013) som har vært retningsgivende for den norskundervisningen elevene fikk.

Litteraturlesingens legitimering i skolen har hvilt på ulike pilarer gjennom de mer enn hundre årene norskfaget har eksistert som eget fag. Begrunnelser for å lese litteratur har vært knyttet til blant annet nasjonsbygging, dannelse og identitetsutvikling (Hamre, 2014; Smidt, 2018). *Kunnskapsløftets* læreplan i norsk (2013) innleder med å slå fast at «[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (s. 2). Gjennom norskfaget skal elevene gis muligheter til å «[...] finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar», og målene skal nås gjennom arbeid med «et bredt spekter av tekster»:

Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. (Utdanningsdirektoratet, 2013a, Formål, s. 2)

Norskplanens tre hovedområder, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur, skal ses i sammenheng med hverandre, og mål fra alle tre områdene knyttes til studiens problemstillinger. I muntlige samhandlingssituasjoner skal elevene «[...] utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer» (s. 3). Hovedområdet Skriftlig kommunikasjon dreier seg om «den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet» (s. 3), der både læring og opplevelse skal ha en plass. Under hovedområdet Språk, litteratur og kultur heter det blant annet at elevene skal «[...] lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier» (s. 3).

Blant Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter, som er nøkkelkompetanser i og overordnet fagene, framheves i denne studien særlig det å *kunne lese* i norskfaget. Om å kunne lese i norsk sier planen blant annet at det innebærer å engasjere seg i og skape mening i tekster innenfor mange sjangre. I dette ligger det blant annet å «[...] få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (s. 5). Videre skisseres utviklingen som går fra den grunnleggende avkodingen og forståelsen av enkle tekster til «[...] å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (s. 5).

Lesing og muntlighet er tett sammenvevd, både i skolens arbeid med faget og i min studie, der litterære samtaler utgjør det sentrale datamaterialet. Å ha *muntlige ferdigheter* i norsk innebærer å lytte, samtale og tale, og å skape mening gjennom disse aktivitetene. Lytte- og talesituasjonene skal bli stadig mer komplekse gjennom skoleløpet, noe som krever en økende nyansering og presisjon i samtaler om «[...] tekster av økende omfang og kompleksitet» (s. 5). I den første utgaven av *Kunnskapsløftets* læreplan i norsk var samtalen om litteratur eksplisitt løftet fram som en sentral ferdighet for læring og utvikling. Etter 10. trinn skulle elevene kunne «[...] delta i *utforskende samtaler* om litteratur, teater og film» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8, min utheving), mens det i revisjonen fra 2013 heter at elevene skal «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 8). Selv om den utforskende samtalen om litteratur ikke lenger nevnes eksplisitt i fagplanteksten, står denne spesifikke samtaleformen trolig fortsatt sterkt som tilnæringsmåte i skolens litteraturundervisning på alle trinn (Hennig, 2017, s. 161). I denne studien forstår jeg den utforskende samtalen på tilsvarende måte som Eva Hultin (2006, s. 195) definerer *texttolkande samtal*. Hovedformålet med en slik samtaleform, eller samtalsjanger, som Hultin kaller det i sin avhandling, er å analysere og tolke skjønnlitterære tekster. Hultin presiserer ved å dele samtalsjangeren inn i to delformål: «Att skapa en fördjupad förståelse för texten och att uppmana eleverna att verbalisera sina egna tankar, ståndpunkter och tolkningar» (Hultin, 2006, s. 195). Teksttolkende samtaler er utforskende samtaler om litteratur, der det gis rom for elevenes egne tanker og ideer. I slike samtaler mener jeg det er mulig å studere elevers lesemåter og deres litterære kompetanse nærmere.

Skjønnlitterære sjangre og skjønnlitterær lesing framheves ikke like tydelig i den reviderte norskplanen fra 2013 som i tidligere planer. Bare i noen ganske få målformuleringer er litteratur forstått som skjønnlitteratur eksplisitt omtalt i kompetansemålene for ungdomstrinnet:

- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering (hovedområdet *Muntlig kommunikasjon*, kompetansemål etter 10. årstrinn, s. 8)
- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur (hovedområdet *Språk, litteratur og kultur*, kompetansemål etter 10. årstrinn, s. 9)

Ordet «skjønnlitteratur» forekommer bare tre ganger i fagplanteksten, under formål og under kompetansemål etter 2. årstrinn og etter Vg1. Det er imidlertid flere kompetansemål enn disse som *inkluderer* de skjønnlitterære tekstene og den skjønnlitterære lesingen. Skjønnlitteraturen er altså ikke spesielt framhevet, men inngår i det «mangfoldet av tekster» som planen omtaler (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2), og som er egnet for å nå de overordnede målene. Både lærebokinnhold og empiriske undersøkelser fra norskklasserom viser at det fortsatt arbeides bredt med skjønnlitterære tekster i den norske skolen (bl.a. Gabrielsen et al., 2019; Gourvenec, 2017; Kjelen, 2013; Mitchell, 2018; Sønneland, 2019). Det kan tyde på at litteraturens stilling ikke er blitt så svekket med Kunnskapsløftet som mange hadde fryktet.

Læreplanformuleringer som dreier seg om, eller kan dreie seg om, lesing av og arbeid med skjønnlitterære tekster, er relevant for denne studien av ulike årsaker. Først og fremst utgjør læreplanens formuleringer en viktig bakgrunn for å forstå prioriteringene og det praktiske litteraturarbeidet i studiens norskklasse. For det andre kan læreplanen både eksplisitt og implisitt si noe om hva slags litteraturlesere skolen skal søke å utvikle. Avsnittet om fagets formål, som er gjengitt ovenfor, peker på at elevene skal få oppleve, reflektere og utvikle evnen til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Disse overordnede målene er høyst relevante for arbeidet med litteratur, og blir også videreført i ny læreplan for norsk fra høsten 2020 (jf. delkapittel 7.6).

1.6 Teoretiske perspektiver på litterære lese måter og litterær kompetanse

Spørsmålet om det er teksten, leseren eller konteksten som styrer meningskapingen, er et grunnleggende litteraturvitenskapelig og litteraturdidaktisk spørsmål. Tekstorienterte og leserorienterte forskningsperspektiver har ifølge Sipe (2008, s. 50–54) beveget seg fram og tilbake langs et kontinuum med sterkt tekstorienterte teorier (for eksempel den tidlige Fish (1970)) i den ene enden, via mellomposisjoner (blant andre Iser (1978) og Rosenblatt (1938/1995)) til de rent leserorienterte teoriene (blant andre Holland (1968), Bleich (1978) og den senere Fish (1980)). Felles for de leserorienterte posisjonene er at de er opptatt av leseren og leseprosessen, og av hvordan den dialogiske, sosiale dimensjonen får betydning for tekstforståelsen. De tekstbaserte posisjonene har særlig sitt utgangspunkt i nykritikkens nærlesing, men også i strukturalisme og narratologi (Sipe, 2008, s. 43–50)⁷.

I denne studien plasseres *leserens lesninger* i sentrum, men avhandlingen hviler samtidig på en oppfatning av at *teksten* har stor betydning for de faktiske lesningene som gjøres. Teoretikere og teorier som befinner seg i midtfeltet, «the middle ground» av kontinuumet (Sipe, 2008, s. 55–81), mellom de rent tekstorienterte og de rent leserorienterte posisjonene, og som tillegger både teksten og leseren betydning for meningskapingen, utgjør derfor sentrale teoretiske utgangspunkter for studien. Jeg ser først og fremst mot den amerikanske litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt og teoretikere i tradisjonen etter henne. Mens Wolfgang Iser (1978) mener at det litterære verket eksisterer før lesingen, og at leseakten i høy grad er styrt av det han kaller tekstens appellstruktur, eller rammer for mulige lesninger, ser Rosenblatt (1938/1995) på teksten og leseren som tett forbundet og som likeverdige parter i en transaksjonsprosess. Meningskaping oppstår, mener Rosenblatt, i transaksjonen mellom leseren og tegnene på siden, i en ikke-lineær og gjensidig påvirkningsprosess. Lesninger kan bevege seg

⁷ I tillegg til tekstbaserte og leserbaserte posisjoner regner Peter Kaspersen i en gjennomgang av aktive teoretiske posisjoner i amerikansk og tysk litteraturdidaktisk teori også med sosiokulturelle og medieorienterte posisjoner (Kaspersen, 2012, s. 62–68). Kaspersen mener å finne igjen de samme fire posisjonene i de nordiske landenes litteraturdidaktikk.

mellom de to polene *aesthetic reading* og *effeferent reading*, eller mellom en litterær og en ikke-litterær lesing (Rosenblatt, 1938/1995, s. 26–27, s. 292–293).

Rosenblatts teori danner i denne studien grunnlaget for diskusjoner av litterære lese måter i undervisningsrelaterte kontekster. Hennes transaksjonelle forståelse av litteraturlesing innebærer et syn på lesere, tekst og meningsskaping som har relevans for den måten jeg forstår elevenes møter med litteratur på. Jeg betrakter de litterære samtaler i elevgruppene, og visse deler av klassesamtalene, som transaksjoner mellom en konkret skjønnlitterær tekst og noen konkrete lesere i en bestemt situasjon. Leserens lesning settes i sentrum, samtidig som jeg ikke ser bort fra teksten, som får liv eller «hender» i transaksjonen. Dette grunnsynet definerer både tekstsyn, syn på leseren og leseprosessen. Konkret i studien virker grunnsynet inn på måten jeg oppfatter og fortolker elevenes lesing og forståelse av bildebøkene på, og det bestemmer måten jeg nærmer meg samtalematerialet på i analysene. Samtidig påvirker grunnsynet studiens design, blant annet ved at jeg har samlet inn data om elevers møter med litterære tekster i konkrete settinger, ved det som Rosenblatt kaller «an event in time» (Rosenblatt, 1978/1994, s. 12). Rosenblatts teori presenteres nærmere i delkapittel 2.3.1.

Den amerikanske litteraturredaktøren Judith A. Langer bygger på og videreutvikler Rosenblatts ideer om den estetiske lesingen når hun sier at leseren underveis i lesingen danner *forestillingsverdener* basert på personlige og kulturelle erfaringer (Langer, 2011, s. 10). En forestillingsverden oppstår gjennom de bildene vi danner oss av litterære personer og handling, den forståelsen vi etablerer og de følelsene som oppstår i oss når vi leser, sier Langer. Både det teksten forteller og leserens tidligere kunnskaper, tidligere opplevde situasjoner og tidligere tekstmøter kan ha betydning for byggingen av forestillingsverdener. Med sin modell bestående av fem posisjoner eller faser⁸ som leseren kan innta, viser Langer hvordan mening kan skapes før lesing, underveis og etter at lesingen er avsluttet. Langer omtaler den estetiske tilnærmingen til tekst som en

⁸ Både Rosenblatt og Langer bruker begrepet *stances*, som er blitt oversatt til «faser» i svenske utgaver av deres bøker. Schmidl (2008, s. 52–53) velger å bruke «posisjoner» i stedet for «faser» i sin avhandling, for å tydeliggjøre at det ikke dreier seg om kronologiske stadier, men om parallelle måter å forholde seg til teksten på. Hun viser også til to andre oversettelser til svensk som hun mener er problematiske: «stadium» (Malmgren, 1997, s. 217) og «förhållningssätt» (Thorson, 2005, s. 20). Jeg mener at Schmidls forslag til oversettelse dekker innholdet i *stances* på en bedre måte enn «faser», og velger å bruke «posisjoner» også i min avhandling.

litterær lese måte, til forskjell fra en *diskursiv* eller ikke-litterær lese måte. Jeg gjør nærmere rede for Langers modell og tenkning i delkapittel 2.3.2, og i oppsummeringen i kapittel 6 viser jeg ved hjelp av Langers modell hvordan elevene inntar ulike posisjoner til bildeboka i de selvstyrte gruppesamtalene.

Leserorienterte teorier har også en tilknytning til fransk poststrukturalisme og blant annet til litteraturforskeren, lingvisten og filosofen Roland Barthes' arbeider. Med sin bok *S/Z* fra 1970 (på engelsk i 1974) bryter Barthes med den strukturalistiske analysen, og retter i stedet oppmerksomheten mot *leserens erfaring* av verket, som han mener blir viktigere enn det å avdekke tekstens dypstrukturer. Det grunnleggende spørsmålet blir hva teksten kan forløse i møtet med den enkelte leseren, og selve lesningen blir satt foran tekstens systematikk. Med sin detaljerte og stegvise analyse av en Balzac-novelle i *S/Z* (1974) viser Barthes at ulike tilnæringsmåter kan generere ulike tekster, og han synliggjør med dette at den litterære teksten i prinsippet kan realiseres på nye måter hver gang den blir lest. I stedet for at teksten avgrenses, blir den utvidet eller beriket gjennom de ulike lesningene, hevder han. I sin egen lesning av novellen «Sarrasine» avdekker Barthes fem narrative koder eller strukturer i teksten, slik disse strukturene kan framstå for leseren. *Proairetisk kode* betegner den logiske rekkefølgen av personenes handlinger, og gjelder følgelig den narrative forståelsen eller forståelsen av intrigen. *Hermeneutisk kode* er knyttet til selve meningsskapingen eller forståelsesakten, og Barthes henviser her til alle «gåtene» som teksten kan stille leseren overfor. *Symbolisk kode* viser til passasjer i teksten der leserens oppmerksomhet trekkes mot motsetninger og flertydighet. *Semisk* (eller *semantisk*) *kode* er knyttet til forståelsen av litterære personer og tematikk, mens *kulturell* (eller *referensiell*) *kode* handler om leserens allmennkunnskap eller kulturelle bagasje (Barthes, 1974, s. 18–20). Jeg gjør nærmere rede for de fem kodene i delkapittel 2.3.3.

Med inspirasjon fra Barthes' teori om narrative koder undersøker jeg de litterære lese måtene som blir synlige i de elevstyrte samtalene i materialet. Kodene danner slik utgangspunkt for inndelingen i litterære lese måter i denne studien. Mens Barthes' leser er en tenkt leser, en leserinstans, bruker jeg kodene i beskrivelser og analyser av empiriske leseres lese måter i møtet med en skjønnlitterær bildebok. Jeg ser Barthes'

teori som særlig godt egnet til analysen av de elevstyrte gruppesamtalene fordi elevene i disse samtalene leser bildeboka i sin helhet, fra begynnelse til slutt, og kommenterer den fortløpende. De forholder seg altså til den visuelle og verbale fortellingen mens den utfolder seg for dem, i en steg-for-steg-prosess som på et ytre plan kan sammenlignes med den måten Barthes tar for seg novellen «Sarrasine» i *S/Z* (1974). Elevers simultane og stegvise lesninger av litterære tekster i litteraturdidaktiske kontekster blir blant annet hos Langer omtalt som en tenke-høyt-metode. Om en elev som kommenterer et dikt samtidig som han leser det for første gang, sier Langer at han «[...] is doing a think-aloud, vocalizing his thoughts while reading the poem» (2011, s. 11). Også i mitt materiale kommenterer elevene underveis i lesingen, i sitt første møte med bildeboka.

Studiens andre sentrale begrep, *litterær kompetanse*, kan som nevnt betraktes som et vagt begrep, og det er blitt avgrenset og anvendt på ulike måter siden det først ble tatt i bruk på 1970-tallet. I denne avhandlingen støtter jeg meg til en vid forståelse av begrepet, som inkluderer både kunnskaper og ferdigheter som leseren aktiverer i møtet med en skjønnlitterær tekst. Felles for de vide definisjonene av litterær kompetanse er at de inkluderer både kunnskap om litterære konvensjoner og evnen til å formidle denne kunnskapen til andre. I tillegg inkluderer jeg i mitt kompetansebegrep emosjonelle reaksjoner som lesingen vekker.

Strukturalisten Jonathan Culler (1975/2002) så paralleller mellom språkets grammatikk og den litterære tekstens grunnleggende dypstrukturer, og definerte på grunnlag av dette litterær kompetanse som evnen til å internalisere det han kalte litteraturens grammatikk. Tekstens dypstrukturer eller regler, hevder Culler (1975/2002, s. 132), vil alltid styre lesningen til en viss grad, og leseren må fremfor alt tilegne seg kunnskap om litterære konvensjoner for å kunne få tak i tekstens betydning. Personlige erfaringer og assosiasjoner spiller også en rolle, mener han, men er ikke i seg selv tilstrekkelig for å nå fram til tekstens mening. For Culler handler det altså mer om litteraturens iboende egenskaper enn om leserens fortolkning.

Cullers teorier om litterær kompetanse har senere blitt brukt og utfordret av litteraturdidaktikkforskere blant annet i Skandinavia. Særlig utbredt ble Örjan Torells (2001) tredelte beskrivelse av litterær kompetanse, som inneholder dimensjonene

constitutional competence, som viser til en felles, grunnleggende interesse mennesket har for fortellinger, *performance competence*, som er en innlært kompetanse som gjør leseren i stand til å uttrykke seg faglig om tekster, og *literary transfer competence*, som gjelder leserens evne til å gjøre koblinger mellom teksten og egen erfaringsverden (Torell, 2001, s. 378). Med utgangspunkt i disse delkompetansene, utledet av empiriske data, argumenterte Torell for at litterær kompetanse omfatter mer enn de konvensjonene Culler baserer sin definisjon på: «Literary competence is, no doubt, internalized literary conventions, but it is much more than that. To a great degree it is generated from *beyond conventions*» (Torell, 2001, s. 370, uthevet i original). Ifølge Torell vil en godt utviklet litterær kompetanse inkludere alle de tre nivåene nevnt ovenfor, og kan sammenfattes som evnen til å kunne gjenkjenne litterære konvensjoner og på ulike måter nyttiggjøre seg denne kunnskapen i lesningen av en tekst.

Litteraturdidaktikeren Sheridan D. Blau (2003) foreslår tre kunnskapsformer som han mener har betydning for et individs litterære kompetanse: *procedural knowledge*, *informational knowledge* og *enabling knowledge* (Blau, 2003, s. 203). Kunnskapsformene har flere likhetstrekk med Torells delkompetanser. Samlet dekker Blaus kategorier det å kunne lese, analysere og fortolke en skjønnlitterær tekst (prosedural kunnskap), å ha kjennskap til sjangre, tekster, historiske hendelser og annen informasjon som kan være til hjelp når leseren skal forstå teksten (informasjonskunnskap) samt ha evne til å møte tekster selvstendig og med engasjement og utholdenhet (performativ kunnskap).

Kompetansebegrepets ulike komponenter er også avgrenset og konkretisert i dansk litteraturdidaktisk forskning. Et eksempel er Rasmus Fink Lorentzens (2009) framstilling av det han kaller «en kompetenceorientert fiktionsundervisning». Lorentzen peker på seks former for kompetanse som han mener kan utvikles i møtet med fiksjonstekster: narrativ kompetanse, hermeneutisk kompetanse, estetisk kompetanse og scenariekompetanse samt empatisk og etisk kompetanse. De fire første benevner Lorentzen som fortolkningsmessige kompetanser, mens de to siste er sosiale kompetanser. Den hermeneutiske kompetansen inngår, ifølge Lorentzen, som et integrert element i alle de andre kompetansene, og betraktes derfor som en overordnet

kompetanse. Lorentzen mener at elever kan utvikle sin hermeneutiske kompetanse gjennom arbeid med tradisjonelle analysemetoder som for eksempel nykritikk eller strukturalisme, og at dette i praksis ofte skjer i skolens samtaler om litterære tekster (Lorentzen, 2009, s. 45–46).

Det finnes flere opplagte paralleller mellom teorier om og modeller over litterær kompetanse og lese måter. Oppmerksomheten rettes i mange tilfeller mot de samme elementene i leseres forståelses- og fortolkningsprosesser. For eksempel har den narrative kompetansen som blant andre Lorentzen (2009) beskriver, klare tilknytningspunkter til Barthes' proairetiske eller handlingsorienterte kode. I begge modellene eller teoriene dreier det seg om å oppfatte sammenhenger i en fortelling, og i begge tilfeller danner henholdsvis kompetansen og koden (eller lese måten, slik jeg bruker begrepet) et nødvendig grunnlag for fortolkningsarbeidet. I teorikapitlet, kapittel 2, går jeg nærmere inn på hvordan jeg forstår litterære lese måter som et uttrykk for litterær kompetanse.

1.7 Tidligere forskning om lese måter og litterær kompetanse

Det er gjennomført en rekke forskningsstudier i Skandinavia som undersøker skolens litteraturredidaktiske praksiser, sett fra de ulike aktørenes ståsteder og med oppmerksomhet rettet mot skolens ulike trinn. Det er denne tradisjonen jeg skriver meg inn i med denne avhandlingen. Den eksisterende forskningen spenner over et vidt spekter av innfallsvinkler, problemstillinger og teoretiske og metodiske tilnærminger. Elevers faktiske lesninger av skjønnlitterære tekster, med nærstudier av selve det fortolkningsarbeidet som kan foregå i samtaler om litterære tekster, er undersøkt i et mer begrenset omfang. En tidlig studie i dette forskningsfeltet er Jon Smidts avhandling *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant* (Smidt, 1989). Av norske avhandlinger fra det siste tiåret som med ulike tilnærminger undersøker ungdomsskole- eller videregåendelevvers skjønnlitterære lesing, kan nevnes Kari Anne Rødnes (2011), som ser på hvordan elever i videregående skole utvikler forståelse av litterære tekster i muntlig gruppesamarbeid og i individuelle, skriftlige oppgaver, Dag Skarstein (2013), som undersøker hvordan ulike kulturelle diskurser og identiteter virker inn på

ungdomsskoleelevers litteraturresepsjon og meningsskaping, Aslaug Fodstad Gourvenec (2017), som studerer videregåendeelevers møter med skolens litteraturfaglige praksis, Monica Gundersen Mitchell (2018), som viser hvordan ungdomsskoleelevers litterære kompetanse kan utvikles i lesemøter med førsteklasinger i barneskolen, og Margrethe Sønneland (2019), som undersøker hva som skjer når ungdomsskoleelever leser komplekse noveller.

Det finnes altså flere studier der elevers litteraturmøter og meningsskaping er belyst. Blant de nevnte studiene er det bare Mitchell (2018) som har sett på elevers bildeboklesing på høyere klassetrinn. I hennes studie leser imidlertid ikke ungdommene bildebøkene for sin egen del, men arbeider først og fremst med bøkene med tanke på å formidle dem til yngre barn i høytlesingssituasjoner og å reflektere over denne formidlingen. Det er lesemøtets bidrag i utviklingen av de eldste elevenes litterære kompetanse som er det overordnede målet for drøftingene i Mitchells studie. Bildeboklesninger på ungdomstrinnet er fortsatt lite utforsket innenfor det litteraturdidaktiske feltet, noe som kan henge naturlig sammen med at det ikke har vært vanlig å arbeide med bildebokmediet på dette trinnet tidligere. Norske studier av bildeboklesninger har med unntak av Mitchell (2018) hatt yngre elever eller barnehagebarn som informanter (Mjør, 2009; Skaret, 2011; Solstad, 2015). *Inn i teksten*-prosjektet i årene 1999–2002 (Aamodt, 2002; Lillesvangstu et al., 2007) forsøkte å inspirere lærere til å lese bildebøker med ungdomstrinnselever, men det er først de siste årene at bildebokmediet er gitt plass i læreverk for ungdomstrinnet. Foreløpig er det bare *Fabel* (Fostås et al., 2014) som har viet et eget kapittel til bildeboka og bildebokteorien⁹. Dette læreverket ble brukt ved ungdomsskolen der jeg samlet inn mitt datamateriale. I forskningslitteraturen har Åse Marie Ommundsen de senere årene løftet fram bildeboka for ungdom og voksne lesere i flere artikler og i faglitteratur for lærerstudenter og lærere (bl.a. Ommundsen, 2017, 2018), og med det bidratt til større oppmerksomhet mot bildebokmediet i bruk på ungdomstrinn og videregående trinn i skolen¹⁰.

⁹ En gjennomgang av læreverkene i norsk for ungdomstrinnet fra de tre største forlagene, Gyldendal, Cappelen Damm og Aschehoug, bekrefter at bildebokmediet foreløpig bare er kommet inn i Aschehougs norskverk *Fabel*.

¹⁰ Ommundsen er også medforfatter av *Fabel 9* (Fostås et al., 2014).

Selv om flere av de norske avhandlingene studerer elevers lesninger (bl.a. Mitchell, 2018; Skarstein, 2013) og anvender blant annet Rosenblatts lesemåte-teori, er ikke lesemåtebegrepet spesielt framhevet og undersøkt i noen av de nevnte studiene. I skandinavisk litteraturredidaktisk forskning som helhet, og særlig i den svenske delen av denne forskningen, er lesemåtebegrepet imidlertid bredt utforsket både teoretisk og empirisk. Svenske undersøkelser av studenters og elevers *läsarter* (bl.a. Graeske, 2015; Mehrstam, 2009; Nilson, 2017; Tengberg, 2009, 2011; Thavenius, 2017; Thorson, 2009) danner derfor en viktig bakgrunn for bruken av lesemåtebegrepet og diskusjonen av materialet i min studie. Så vidt jeg har kunnet finne ut, er det ingen norske avhandlinger som undersøker elevers litterære lesemåter¹¹.

I de svenske studiene finner forskerne en rekke litterære lesemåter og grupper av lesemåter i sine respektive innsamlede data. Selv om studieobjekter og materiale er ulikt, har lesemåtekategoriene visse likhetstrekk med hverandre. For eksempel påviser flere studier at varianter av «personlige» og «(tekst)analytiske» lesemåter opptrer i materialet. I de ulike studiene anvendes ulike benevnelser på til dels overlappende litterære lesemåter. Etter at Staffan Thorson (2009) undersøkte lesemåter blant studenter fra grunnutdanningen i litteraturvitenskap og studenter fra svensk lærerutdanningens kurs i litteraturvitenskap med didaktikk, har flere andre forskere gjort lignende undersøkelser av andre grupper av studenter eller elever.

Blant dem er Michael Tengberg (2011) som i sin avhandling har studert lærerledede litterære samtaler på svensk 8. og 9. årstrinn (högstadiet). Han ønsket i analysene av sitt empiriske materiale å unngå å sette «gamla etiketter på ny empiri»¹², og utviklet i stedet kategorier av lesemåter som en teoretisering av eget empirisk samtalemateriale. Tengberg mener å kunne identifisere følgende seks lesemåter i dette materialet: *handlingsorienterad läsart*, der leseren har oppmerksomheten rettet mot den ytre

¹¹ Jeg har funnet en masteroppgave fra 2009 som bruker lesemåtebegrepet. Marit Berg Øien undersøker i *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt: En studie av to metoder fra «Teksten i bruk»* hvilke lesemåter de didaktiske metodene i prosjektet *Inn i teksten* (1999–2002), utarbeidet av Norsk barnebokinstitutt, legger opp til. Lesemåter vil i hennes prosjekt si hvordan elevene skal «[...] nærme seg, og lese, skjønnlitterære tekster» (Øien, 2009, s. 4).

¹² Dette skriver Tengberg i artikkelen «Läsarter som analysredskap: Tunnelseende eller utblick?» (Tengberg, 2010, s. 84).

handlingen, de litterære personenes indre eller egne sammenligninger med virkeligheten; *betydelseorienterad läsart*, som er en lese måte som går ut over den bokstavelige lesingen, for eksempel i søkingen etter tema; *värderingsorienterad läsart*, der estetiske eller etiske vurderinger, for eksempel av hovedpersonens handlinger, er dominerende; *subjektorienterad läsart*, der leserens personlige erfaringer og følelser er det sentrale; *intentionorienterad läsart* som fokuserer på forfatterens intensjoner, hensikter eller mål med teksten, og til sist *metakognitiv läsart*, som innebærer refleksjoner omkring leserens egen leseprosess, for eksempel hvordan teksten og leseren konstrueres under lesingens gang (Tengberg, 2011, s. 195–230). De fremanalyserte lese måtene er ikke skarpt atskilt fra hverandre, og som regel opptrer flere lese måter i en og samme samtale. Lesemåtene skal heller ikke oppfattes som hierarkiske, understreker Tengberg. Caroline Graeske (2015) har i en analyse av lærebøker for svenskfaget på gymnasiet tatt utgangspunkt i de seks lese måtene Tengberg identifiserte i sitt materiale, og presenterer i tillegg tre lese måter som hun mener å se at det oppmuntres til å bruke i de undersøkte lærebøkene, og som intervjuede lærebokforfattere framhever. Lesemåtene som Graeske supplerer med, er det hun kaller en *historiskt orienterad läsart*, som er rettet mot tekstens historiske kontekst, en *formorienterad läsart*, det vil si en lese måte som setter søkelys på fortellerteknikk, språk og stil, og en *genusorienterad läsart*, som viser til lese måter som berører spørsmål om blant annet kjønn, etnisitet og klasse (Graeske, 2015, s. 24).

Christian Mehrstam (2009) har i sin avhandling undersøkt styringsdokumenter for gymnasieskolans svenskfag fra 1971 til 2000 og funnet at dokumentene særlig inviterer til det han kaller tre ulike programsynsvinkler: *den teknisk-analytiska läsningens program*, som krever en leser som kjenner til og kan bruke etablerte litteraturvitenskapelige begreper, *den personliga läsningens program*, som vektlegger måter leserens egen virkelighet kan ha koblinger til teksten på, og som dermed kan gi identifikasjonsmuligheter, og endelig *den historiska läsningens program*, som framhever leserens litteraturhistoriske og historiske kunnskaper i lesningen (Mehrstam, 2009, s. 205). Marie Thavenius (2017) undersøker i sin avhandling litteraturlesing i en lærerutdanningskontekst. Det overordnede begrepet i hennes studie er *läspraktik*, og underordnet dette plasserer hun begrepene *läsakt*, *läsart* og *läshändelse (event)*.

Lesemåtebegrepet betraktes i Thavenius' studie altså som et delaspekt av den lesepraksisen hun studerer. Med ett av forskningsspørsmålene, «Hur läses litterära texter i svenskläroverutbildningen?», retter hun oppmerksomheten mer spesifikt mot lesemåteaspektet (Thavenius, 2017, s. 27–28).

I spennet mellom personlige og analytiske tilnærminger til tekster er det, som de ovennevnte studiene viser, mulig å avdekke et stort spekter av lesemåtevarianter. Flere av lesemåtene jeg finner i mitt materiale, og som jeg tidligere har nevnt er kategorisert ved hjelp av Barthes' teori om narrative koder, har paralleller til lesemåter som beskrives i de svenske studiene. Særlig kan jeg relatere mine funn til Tengbergs (2011) lesemåtebegreper, som er utviklet fra et samtalemateriale med elever i ungdomsskolealder. Hans inndeling i lesemåter overlapper delvis med de lesemåtene jeg finner i mitt materiale.

Kari Anne Rødnes (2014) løfter i en forskningsgjennomgang av skandinavisk litteraturdidaktisk forskning fram begrepene *personlige lesemåter* og *analytiske lesemåter*, og peker på at det særlig er disse to inngangene til litteraturarbeid i skolen som kjennetegner de studiene hun omtaler i artikkelen. Ofte ligger hovedvekten på en av dem. Personlige eller erfaringsbaserte arbeidsmåter er ifølge Rødnes arbeidsmåter der elevene skal finne mening i litteraturen ved å knytte den til egne erfaringer, mens analytiske innganger til tekstarbeidet kan innebære arbeid med litteraturhistoriske epoker og litterære virkemidler (Rødnes, 2014, s. 2). De skandinaviske forskningsprosjektene som Rødnes tar for seg, er i større grad knyttet til elevers personlige lesninger og tekstrespons enn til tekstanalytisk arbeid, selv om begge aspektene kommer fram i flere av studiene. Rødnes ser begrensninger ved begge innfallsvinkler: Stor vekt på erfaringsbaserte tilnærmingsmåter kan gjøre det vanskelig for elevene å se det faglige innholdet i litteratursamtaler, mens en vektlegging av analytiske tilnærmingsmåter kan føre til at elevene ikke opplever at arbeidet med skjønnlitteratur berører dem (Rødnes, 2014, s. 1). Rødnes spør seg i sin egen avhandling fra 2011 om personlig orienterte samtaler er relevante for faget og for elevene, og undersøker på hvilke måter elever tar i bruk analytiske begreper i gruppediskusjoner om en sammensatt tekst (Rødnes, 2011).

Nyere norske avhandlinger som spesifikt undersøker begrepet litterær kompetanse, er de tidligere nevnte arbeidene til Kjelen (2013) og Mitchell (2018). Kjelen sin avhandling har tittelen *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*, og er viet et helt kapittel til beskrivelse og drøfting av begrepet litterær kompetanse. Her bygger Kjelen i hovedsak på Torells definisjon. Kjelen intervjuet norsklærere på ungdomstrinnet om deres syn på litteratur og dannelse i norskfagets litteraturundervisning, med oppmerksomhet rettet mot stikkordene diskurs, kjerne, dannelse, kanon og litterær kompetanse. Det femte og siste forskningsspørsmålet er formulert slik: «Kva oppfatningar av litterær kompetanse finst implisitt i læraranes forteljingar om litteraturundervisning?» (Kjelen, 2013, s. 10). Han finner som nevnt at selve begrepet litterær kompetanse er lite kjent blant de intervjuede lærerne, og at det er stor variasjon i de forestillingene lærerne har om hva det vil si å lese litteratur (Kjelen, 2013, s. 202). Også forestillingen om at lesing av skjønnlitteratur skulle være grunnleggende forskjellig fra lesing av andre tekster, virker fremmed for de fleste av de intervjuede lærerne (Kjelen, 2013, s. 198–199). Mitchell (2018) ser i sin avhandling *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse* på tiendetrinnslevers utvikling av litterær kompetanse gjennom det hun kaller «lesemøter». Et lesemøte innebærer i hennes avhandling en praksis der en elev på tiende trinn sitter sammen med en førstetrinns elev og leser høyt for denne eleven fra en bildebok. Mitchells studie har som mål å «[...] skaffe kunnskap om lesemøtets bidrag i å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse» (Mitchell, 2018, s. 16). Den litterære kompetansen mener hun kommer til uttrykk i tre ulike aktivitetsformer; høytlesingssituasjonene, tiendeklassingenes refleksjonslogger etter lesemøtene og individuelle samtaler mellom forskeren og tiendeklasseelevne. I lesemøtene, altså høytlesingssituasjonene, mener Mitchell at de eldste elevenes måter å formidle den litterære teksten til de yngste elevene på, og med det selv involvere seg i teksten, er et uttrykk for de eldste elevenes litterære kompetanse. Mens Kjelen (2013) i sin avhandling undersøker læreres oppfatning av begrepet litterær kompetanse, undersøker Mitchell (2018) altså hvordan litterær kompetanse kommer til syne i ungdomsskoleelevers norskfaglige praksiser med formidling av bildebøker.

Kompetansebegrepet, slik det er blitt brukt i flere empiriske studier, innebærer som allerede nevnt ofte et utviklingsperspektiv (Malmgren, 1997, s. 55). Typisk har det i studier om litterær kompetanse dreid seg om nivåinndelte modeller som viser en forventet litterær leseutvikling hos elever. Malmgren (1997, s. 43–46) viser blant annet til en større resepsjonsstudie av den australske forskeren Jack Thomson (1987), der omtrent 1000 tenåringer deltok. Med utgangspunkt i elevenes tekstrepsjoner stiller Thomson opp en hierarkisk stadiemodell bestående av det han kaller lesekode. Lesekodene baserer han på Roland Barthes' narrative koder (Barthes, 1974). Thomsons modell beskriver en lesers litterære leseutvikling i seks stadier, der stadiene gjenspeiler et økende abstraksjonsnivå fra en ureflektert interesse for og emosjonell innlevelse i handlingen til distansert metakognisjon med innsikt i forholdet mellom forfatter, tekst og egen lesing. På de øverste ferdighetsnivåene av skjønnlitterær lesing plasserer Thomson, med henvisning til Barthes' begreper, semantiske, symbolske og kulturelle lesninger (Thomson, 1987, s. 107–108, 360).

I et nyere europeisk eksempel (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2012) blir utviklingen av litterær kompetanse hos elever delt inn i seks hierarkiske nivåer basert på utviklingsteorier og kunnskap fra litteraturredidaktisk praksis. Modellen viser utviklingstrinn som går fra en svært begrenset leseerfaring til et avansert lesenivå. På det laveste trinnet finnes eleven som bare kan gi subjektive kommentarer til teksten, mens en elev på det høyeste kompetansetrinnet vil kunne gi litteraturfaglige, godt underbygde kommentarer og sette teksten inn i en videre kontekst. De ulike stadiene sammenfattes som bokstavelige, symboliserende, tolkende og metakognitive lesninger. Kompetansemodellen i denne nederlandske studien er bygd på fokusgruppediskusjoner blant lærere på videregående trinn, der lærerne beskriver hvordan de oppfatter elevs ulike nivåer av litterær kompetanse. Det dreier seg altså ikke om empiriske studier av elevresponser på konkrete skjønnlitterære tekster.

Bengt-Göran Martinsson peker i boka *Litteratur i skola och samhälle* (2018, s. 47) på det problematiske ved å lage utviklingsmodeller over elevs litterære leseutvikling. Det finnes en risiko, mener han, for at stegene vil bli forstått som en utvikling fra en dårligere til en bedre litteraturlesing. Stegene eller stadiene kan også feilaktig bli koblet sammen

med mental utvikling og modning hos den enkelte eleven. For det handler ikke i første rekke om individers mentale og biologiske utviklingsgrad, mener Martinsson, men om «[...] olika kulturellt inlärdade konventioner, som har sin giltighet och sitt värde i olika sammanhang» (Martinsson, 2018, s. 47). Ut fra et slikt syn må evnen til å lese litteratur bli oppfattet som en kulturelt overført praksis, som den enkelte tilegner seg i ulike kulturelle sammenhenger, framholder Martinsson. I møtet med bøker og film hjemme, i barnehagen og på skolen lærer barnet seg gradvis å gjenkjenne fortellingens regler eller konvensjoner (Martinsson, 2018, s. 48). Regeldimensjonen blir imidlertid mer krevende etter hvert som skolen introduserer barn og unge for det Martinsson kaller høyere stadier av litteraturlæsning. Utgangspunktet for litteraturundervisningen blir dermed, sier han, «[...] att lära ut litteraturläsningens konventioner eller kulturella praktiker til framtidens läsare» (Martinsson, 2018, s. 48). Dette synet finner gjenklang i flere norske forskeres vektlegging av fagets praksiser og den fagligheten som kjennetegner fagets diskurs (bl.a. Gourvenec, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Skaftun, 2009).

Gjennomgangen av tidligere studier av litterær kompetanse og litterære lesemåter i ulike undervisningskontekster viser at det finnes flere undersøkelser som er relevante for min studie ved at begrepene er empirisk utforsket og forsøkt operasjonalisert. Samtidig blir det tydelig at det fortsatt finnes uutforskede områder i forskningsfeltet, særlig innenfor norsk litteraturdidaktisk forskning. Især er forskningen om litterære lesemåter begrenset. Når lesemåtebegrepet blir brukt om litteraturlæsning, er det gjerne Rosenblatts (1938/1995) estetiske lesemåte, Langers (2011) litterære tenkemåte og leserens bygging av forestillingsverdener samt Bo Steffensens (2005) perspektiver på den fiktive lesemåten og evnen til å lese med fordobling som ser ut til å være blant de vanligste teoretiske innfallsvinklene.

Bildeboklesing er, som jeg har vært inne på tidligere, antakeligvis ikke en utbredt aktivitet på ungdomstrinnet i norsk skole, og bildeboka som medium har trolig først og fremst vært assosiert med yngre barn (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 107) eller forbeholdt de laveste klassetrinnene. Bildeboklesing i undervisningen på høyere trinn i skolen er også foreløpig lite utforsket. Utover Mitchells (2018) studie kjenner jeg ikke til andre skandinaviske avhandlinger som undersøker bildeboklesing blant

ungdomsskolelever. Hvilke lese måter som fremmes i bildebokundervisningen på lavere årstrinn eller hvilke lese måter elever nærmer seg dette bokmediet med, er så vidt jeg vet heller ikke undersøkt tidligere.

Bildebokleseren må forholde seg til både et visuelt og et verbalt språk og til samspillet mellom disse uttrykkene. Lesingen krever dermed sammensatte kompetanser. Som vist ovenfor, er både lese måter og litterær kompetanse blant elever utforsket av flere, i Skandinavia særlig innenfor svensk litteraturredidaktisk forskning. I min studie belyses elevs bildeboklesninger ved å kombinere kompetansebegrepet med teorier om litterære lese måter.

1.8 Kort presentasjon av metodologi og forskningsmetode

Studien er designet som en kvalitativ kasusstudie med etnografisk inspirerte forskningsmetoder. Forskningsstrategien er valgt fordi den gir nærhet til undersøkelsesobjektet og muligheter for et avgrenset og grundig studium av det spesielle kaset. En styrke ved kasusstudien i utdanningsforskning er at den gjennom «tykke beskrivelser» kan presentere, fortolke og vurdere situasjoner som andre på samme felt kan kjenne seg igjen i, selv om studiens situasjoner er tids- og stedsspesifikke. Slik kan de beskrevne situasjonene også bli overførbare til nye situasjoner både i praksisfeltet og i forskningen (Lincoln & Guba, 2000, s. 40).

I min studie er kasusene undervisnings- og lese- og samtaleaktiviteter som foregår innenfor skolen som institusjon og innenfor en avgrenset tidsperiode. Kasus er som forskningstilnærming velegnet til å studere et fenomen i sine naturlige omgivelser, og det innebærer utforsking av systemer som er begrenset i tid og rom, det som gjerne blir kalt et bundet system, *a bounded system* (Creswell & Poth, 2018, s. 96; Stake, 1995, s. 2). I en studie av litteraturlesingsaktiviteter i skolen vil det være vanskelig å skille selve lese- og samtaleaktiviteten fra konteksten den inngår i. Men fordi kasusstudien orienterer seg mot flere variabler i den settingen som blir undersøkt, gir den nettopp muligheter til å beskrive og fortolke interaksjonen mellom de ulike faktorene i settingen, og et helhetsbilde kan tre fram.

Datamaterialet består av transkriberte samtaler om litteratur blant elever og lærer i en niendeklasse ved en ungdomsskole som jeg i avhandlingen har valgt å kalle Skogrand ungdomsskole. Feltarbeidet foregikk over ni uker vårsemesteret 2016, med et oppfølgende besøk på skolen i høstsemesteret samme år. Jeg har valgt å analysere datamaterialet fra de fire siste ukene av observasjonsperioden, da klassen arbeidet med bildebøker, samt fra elevstyrte gruppesamtaler om en bildebok gjennomført etter undervisningsperioden. Gruppesamtalene ble tilrettelagt i samarbeid med klassens norsklærer for å skaffe tilgang til situasjoner der elevene kunne samtale om litterære tekster på egen hånd, uten lærerens deltakelse i samtalene. Denne delen av datainnsamlingen var altså en designet situasjon, men likevel en situasjon eller aktivitet som ikke var ukjent for elevene. Elevgruppene hadde så å si frie tøyler i disse samtalene. De leste bildeboka høyt og kommenterte det som falt dem inn underveis. Arbeidsmåtene er nærmere beskrevet i kapittel 3, metodekapitlet. Der finnes også en detaljert oversikt over det innsamlede datamaterialet.

Sentralt for studiens diskusjoner er kunnskapen om norsklærerens didaktiske tilrettelegging av litteraturundervisningen. Dette inkluderer konkrete forhold som tekstvalg og valg av arbeidsmåter, men også de mer skjulte sidene ved undervisningen, som for eksempel hvordan samtalene inviterer til bestemte måter å skape mening i tekstene på. Informasjon om dette har jeg først og fremst skaffet til veie gjennom observasjon av undervisningen og uformelle samtaler med læreren i løpet av den perioden jeg oppholdt meg på skolen. I tillegg har jeg gjennom et semistrukturert intervju fått innblikk i norsklærerens oppfatninger om hva litteraturundervisningen på ungdomstrinnet kan og bør bidra med i den enkelte elevens danning og utvikling, samt hennes tanker om litterær lesekompetanse hos elever på dette trinnet. Læreplanen med overordnede mål og kompetansemål samt lærebokas læringsmål inngår som sentral bakgrunnsinformasjon. Litteraturkapitlene i læreboka, *Fabel 9* (Fostås et al., 2014), gir et inntrykk av den litteraturundervisningen lærebokforfattere og forlagsredaktører forsøker å inspirere til. Skjønnlitterært tekstutvalg, arbeidsoppgaver og den faglige lærebokteksten om litteratur kan derfor også si noe, direkte eller indirekte, om hvilke

kompetanser som framheves som mål for litteraturarbeidet, og hvilke litterære lese måter det oppmuntres til.¹³

Sist, men ikke minst, er de erfaringene, kunnskapene og kompetansene elevene selv bringer med seg inn i litteratursamtalene, viktige dimensjoner i den kontekstuelle helheten. Disse har jeg ikke direkte tilgang til, men noe kan leses ut av elevenes bidrag i samtalene. I tillegg vet jeg litt om elevenes medievaner gjennom spørreskjema. Alle de nevnte elementene er med på å forme den kulturelle konteksten som elevene beveger seg innenfor når de leser og samtaler om litteratur i didaktiske sammenhenger. Derfor er de også relevante for studien. Visse aspekter må likevel settes i forgrunnen, og i denne studien er det klassesamtalens lese måter og elevenes lese måter i selvstyrte samtalegrupper om en bildebok. Sammenhenger mellom de ulike undervisningssituasjonene undersøkes, og analysene av litterære lese måter som utvikler seg i gruppesamtalene knyttes i det avsluttende drøftingskapitlet til beskrivelser av ulike former for litterær kompetanse hos elevene.

1.9 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av i alt 7 kapitler.

Kapittel 1 har presentert bakgrunnen for studien og dens formål og forskningsspørsmål. Tidligere forskning som undersøker og problematiserer elevers lesing av skjønnlitterære tekster er omtalt, med særlig vekt på lese måtestudier og studier av litterær kompetanse. Studiens sentrale begreper er presentert, og teoretiske perspektiver og forskningsmetoder er introdusert. Temaet for den undersøkte litteraturundervisningen, bildebøker og bildeboklesing, er framhevet som nytt i ungdomsskolens litteraturundervisning og i forskning på litteraturundervisning i Norge.

Kapittel 2 utdyper og diskuterer relevante teoretiske perspektiver som anvendes i analysene av lese måter i klassesamtaler og elevstyrte gruppesamtaler. Her viser jeg også

¹³ I læreverket *Fabel 9* innledes hvert kapittel med en oppstilling av Læringsmål og avsluttes med sjekklisten «I mål?». Læringsmålene introduseres med setningen «Når du har arbeidet med dette kapitlet, skal du kunne [...]» (Fostås et al., 2014).

hvordan jeg mener at ulike teoretiske perspektiver kan virke sammen. Både litteraturvitenskapelig og litteraturredidaktisk teori danner bakgrunn for å diskutere de spørsmålene som blir løftet fram i undersøkelsen.

Kapittel 3 gjør rede for avhandlingens metodologiske grunnlag. Her diskuterer jeg mine metodiske overveielser og valg, og datamaterialet beskrives. I dette kapitlet viser jeg også hvordan jeg har analysert fram de fem lesemåtene som senere anvendes i analysen av de elevstyrte bildeboksamtalene.

Kapittel 4 presenterer noen teoretiske perspektiver knyttet til bildeboka som medium, med utgangspunkt i fagstoffet i klassens lærebok. Det teoretiske begrepsapparatet blir senere brukt i analyser og drøftinger av elevenes bildeboklesninger. Her diskuterer jeg også bildeboklesing i didaktiske sammenhenger på ungdomstrinnet.

Kapittel 5 beskriver undervisningen i bildebokemnet i den niendeklassen jeg har fulgt. Jeg presenterer og analyserer klassens felles arbeid med bildebøker, og trekker også inn kontekstuelle aspekter ved undervisningspraksisen, som læreplanens kompetansemål, lærebokas tilnærming til fagstoffet og norsklærerens tanker om egen undervisning og elevenes litterære kompetanse. Kapitlet søker å svare på studiens første forskningsspørsmål, som undersøker lesemåtene som kommer til syne i de lærerledede klasseromssamtalene om bildebøker. Kapitlet danner samtidig bakgrunn for analysene av de elevstyrte samtalene i påfølgende kapittel.

Kapittel 6 utgjør studiens andre analysekapittel, og her søkes forskningsspørsmål 2 besvart: Hvilke litterære lesemåter tar elevene i bruk i selvstyrte gruppesamtaler om en bildebok? I kapitlet presenteres og analyseres de elevstyrte gruppesamtalene om bildeboka *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014) ved hjelp av kategorier av lesemåter som er utviklet empirisk og ved bruk av Roland Barthes' teori om narrative koder. Kapitlet er strukturert etter de fem lesemåtene som framstår som sentrale i materialet.

Kapittel 7 er avhandlingens avsluttende drøftingskapittel. Hovedresultatene blir oppsummert og diskutert med utgangspunkt i teorier om litteraturlesing, og jeg drøfter det tredje forskningsspørsmålet: Hvordan uttrykker elevene litterær kompetanse gjennom de litterære lesemåtene i de selvstyrte gruppesamtalene om en bildebok?

Avslutningsvis i dette kapitlet diskuterer jeg, med utgangspunkt i mine resultater, hvordan studien kan ha didaktisk relevans for skolens norskfag med nye læreplaner fra høsten 2020.

2. Teoretiske utgangspunkter

2.1 Innledning

Dette kapitlet utdyper avhandlingens overgripende teoretiske ramme og sentrale begreper som er introdusert i innledningskapitlet. Jeg gjennomgår og drøfter de teoretiske perspektivene og de foreløpige begrepsdefinisjonene, og viser hvordan begrepene er brukt på ulike måter i litteraturredidaktisk forskning. Jeg diskuterer først begrepet *litterær kompetanse*, og viser hvordan jeg avgrenser og bruker det i analyser og drøftinger. En lezers litterære kompetanse kan betraktes som en individuell og usynlig størrelse, men gjennom ulike faglige aktiviteter der leseren gjør bruk av og kommuniserer sin kompetanse, kan den også bli synlig for andre. I skolen representerer den litterære samtalen én av flere faglige aktiviteter der et slikt synlig, analyserbart nivå kan tre fram. Dette mer tilgjengelige nivået beskriver jeg ved hjelp av begrepet *litterær lese måte*, som er studiens overordnede analysebegrep. Lese måtebegrepet brukes for å tydeliggjøre de mange ulike måtene en leser kan nærme seg en skjønnlitterær tekst på. En mye brukt referanseramme er Rosenblatts (1938/1995) kontinuum mellom estetiske og efferente lese måter. Enhver lese måte kan plasseres et eller annet sted langs denne aksene. Det kan dreie seg om personlige, erfaringsnære lese måter eller analytiske, distanserte lese måter samt en rekke blandingsformer eller mellomposisjoner.

Teorier om litterær kompetanse kan ha både et smalt leser-tekst-perspektiv (for eksempel hos Culler, 1975/2002, 1983; Steffensen, 2005), og et videre perspektiv som også omfatter kontekst (for eksempel hos Hennig, 2017; Purves, 1992). Det smale kompetansebegrepet avgrenser oppmerksomheten til leserens møte med den skjønnlitterære teksten, mens det vide kompetansebegrepet også inkluderer kontekstuelle faktorer, som for eksempel litteraturhistorie, forfatterskap og kunnskap om sjanger (Hennig, 2017, s. 76). Denne studien bygger på en vid forståelse av litterær kompetanse, som i tillegg til å omfatte tekstens kontekstuelle faktorer, også inkluderer leserens evne til innlevelse i teksten og evne til å reflektere over sin egen lesning. Jeg drøfter begrepet litterær kompetanse nærmere i delkapittel 2.2. Sammen med teorier om

litterære lesemåter, som drøftes i delkapittel 2.3, danner forståelsen av litterær kompetanse et grunnlag for analysene jeg presenterer i resultatkapitlene, kapittel 5 og 6. I kapittel 7 drøftes former for litterær kompetanse som blir synlig gjennom elevenes selvstyrte gruppesamtaler.

2.2 Litterær kompetanse

I forskningslitteraturen og i metodebøker for litteraturundervisning finnes flere begreper som søker å beskrive litteraturundervisningens mål. Eksempler på slike begreper er litterær kompetanse, litterær forståelse eller litterær leseferdighet (se bl.a. Hennig, 2017; Hetmar, 1996; Martinsson, 2018; Skaftun & Michelsen, 2017)¹⁴. Felles for bruken av disse begrepene er en grunnleggende oppfatning om at litteraturlesing krever spesielle former for lesing eller lesekompetanser for at leseren skal kunne skape mening i teksten. Ifølge Malmgren (1997, s. 54) forutsetter kompetanseteorier at skjønnlitterære tekster betraktes som annerledes enn andre typer tekster, og at skjønnlitterær lesing dermed er noe særegent. Slik lesing krever at leseren forholder seg til et sett med konvensjoner og tar i bruk spesielle strategier for å gjøre teksten meningsfull. Disse strategiene, sier Malmgren, kan forstås som innlærte konvensjoner, og «[u]tvecklingen av den litterära kompetensen blir först och främst en fråga om att tillägna sig vissa färdigheter» (Malmgren, 1997, s. 54). En slik forståelse av litterær kompetanse kan knyttes til en smal definisjon av begrepet (jf. Culler, 1975/2002), der den personlige opplevelsen holdes utenfor.

Steffensen (2005) diskuterer i *Når børn læser fiktion* hvordan leseren finner mening i en fiktiv tekst. Å ta på «fiktionens læsebriller» – eller bruke fiksjonens *læseform* – utelukker blant annet den bokstavelige beskrivelsen av den virkelige verden, hevder Steffensen (2005, s. 138). Han ville i sin undersøkelse av elever i dansk 5. og 9. klasse finne ut om de hadde «[...] den litterære kompetence der gjorde at de kunne anvende, og faktisk anvendte, den fiktive læseform» (Steffensen, 2005, s. 147). Det å ha litterær kompetanse vil i Steffensens terminologi si å kunne *læse med fordobling*. Uttrykket

¹⁴ Begrepene står i ulike hierarkiske forhold til hverandre i ulike framstillinger. For eksempel ser Hennig (2017) *litterær leseferdighet* som en delkompetanse av den litterære kompetansen.

peker på konvensjonen om at skjønnlitterære tekster kan leses på to ulike nivåer, der det ene nivået representerer leserens innlevelse i handlingen, mens det andre dreier seg om å forstå teksten på et mer overordnet plan. Uttrykket en «læsning oven på en læsning» (Steffensen, 2005, s. 138) beskriver noe av det samme – det viser til konnotasjonene eller de ekstrabetydningene som går ut over ordenes leksikalske innhold, og som leseren kan reagere på i lesningen. Fiksjonen har derfor evnen til å skape et meningsoverskudd, hevder Steffensen, fordi det finnes tomrom eller åpenhet i teksten som gir muligheter for ulike tolkninger. Et sentralt aspekt ved den litterære kompetansen er i Steffensens forståelse av begrepet å kjenne til spillereglene for hvordan ulike tekster kan leses og fortolkes.

Også Nikolajeva (2010) gir uttrykk for at fiksjonstekster krever spesielle tilnærings- eller forståelsesmåter når hun i en artikkel om bildeboklesing hevder at «[u]nderstanding fictionality is the key element of literary competence» (Nikolajeva, 2010, s. 34). Hun peker på at evnen til å lese en skjønnlitterær tekst fiktivt, det vil si å kunne skille fiksjonalitet fra virkelighet, ikke er gitt uten videre. Fiksjonsverdener er skapt gjennom språket, både det verbale og det visuelle, og det er også gjennom språket og våre konstruerte, mentale bilder vi som lesere må forstå den litterære teksten, hevder Nikolajeva (2010, s. 34).

At skjønnlitterære tekster skulle være vesensforskjellige fra andre typer tekster, og at de dermed krever en spesiell form for lesekompetanse, er det imidlertid ikke full enighet om på det litteraturvitenskapelige og det litteraturdidaktiske forskningsfeltet. Det har kommet innvendinger fra ulike hold mot oppfatningen om at skjønnlitteratur skulle være genuint annerledes enn andre teksttyper og sjangre og at litteraturlesing dermed skulle kreve en helt annen tilnærming enn for eksempel sakprosaesing. Blant de kritiske røstene finner vi Rita Felski (2008). Med henvisning til blant andre Sedgwick (1997) argumenterer Felski for at mistankens hermeneutikk, *suspicious reading* (Ricoeur, 1988), er normen i den litteraturvitenskapelige analysen. Med en slik tilnærming, og nærlesing som hovedmetode for analyse, får litteraturvitenskapen problemer med å forklare andre aspekter ved litteraturlesning, hevder Felski. Hun presenterer derfor et alternativ til de to posisjonene eller motpolene som hun hevder dominerer det

litteraturvitenskapelige feltet; *the theological style of reading* og *the ideological style of reading*. Førstnevnte hovedretning har som grunnleggende holdning at litteraturen er unik og annerledes, og den karakteriseres av aktørene med ord som *uniqueness*, *otherness* og *singularity*. Vektleggingen av den litterære annerledesheten gjør at litteraturen skilles fra alt annet rundt den. Her blir imidlertid et viktig perspektiv oversett, hevder Felski, nemlig litteraturens *connectedness* (Felski, 2008, s. 5). Litterære verk er ikke bare annerledes, gåtefulle og uimottakelig for forståelse, de er også en kilde til kunnskap, underholdning, fortrolighet og allment fellesskap. I den andre posisjonen Felski skisserer, *the ideological style of reading* (Felski, 2008, s. 6–7), blir de litterære tekstene betraktet som del av en større sosial virkelighet, og tekstens verdi ligger i dens bruk i samfunnet. For Felski er det imidlertid umulig å skille bruk fra estetisk verdi. Hennes eget bidrag, som hun kaller en positiv estetikk, representerer en tredje måte å nærme seg litteraturen og litteraturlesingen på, og beskrives som et forsøk på å bygge bro mellom litteraturteorien og «common knowledge» eller «everyday thinking» (Felski, 2008, s. 13). Felski er ikke selv opptatt av litterær kompetanse som sådan, men hennes bidrag til diskusjonen om litteraturens status kan være med på å synliggjøre og anerkjenne en større bredde av kompetanser.

I Rasmus Fink Lorentzens (2009) diskusjon av kompetansebegrepet i litteraturundervisningen betraktes skjønnlitteratur som *tekst*, på linje med alle andre typer tekster. Han ser altså heller ikke litteraturen som «annerledes», men kaller den en stemme blant mange andre i det senmoderne. Litteraturen framheves likevel som «[...] en kvalifisert og gennearbejdet stemme som kan formidle viktige erfaringer og innsigter om vores tilværelse» (Lorentzen, 2009, s. 46). Derfor kan litteraturen også være et middel til å utvikle de seks kompetansene Lorentzen diskuterer.

Martinsson (2018, s. 37) berører også diskusjonen om litteraturlesingens rolle og status. Han argumenterer for at det leseren gjør med den skjønnlitterære teksten ligger *utover* den grunnleggende lesingen. Vi som lesere «[...] tar den till oss, blir berörda av dess skönhet, avtäckar underliggande insikter» (Martinsson, 2018, s. 37). Dette er tilnærminger til teksten som ikke kan reduseres til en god teknisk lesing, hevder Martinsson. Lesing som ikke er skjønnlitterær, kaller Martinsson «annan läsning» eller

«brukslåsning» (Martinsson, 2018, s. 38). Dette skillet skal imidlertid ikke oppfattes hierarkisk, understreker han. Den litterære lesingen eller den litterære forståelsen ligger ikke på et høyere plan enn annen lesing, og det dreier seg heller ikke om høyere trinn i et individs utvikling. Martinsson ser snarere på det som et gjensidig forhold: Brukslesing og hverdagsforståelse beriker litterær lesing, og litterær forståelse beriker våre liv og vår forståelse av hverdagen (Martinsson, 2018, s. 38).

Jeg mener, i likhet med Martinsson, at å lese litteratur er noe annet og annerledes enn å lese for eksempel fagtekster. Begrunnelser for dette synet finner jeg hovedsakelig i Rosenblatts teorier og hennes begrep *estetisk lesing* eller *litterær lesing*. Som jeg kommer tilbake til i delkapittel 2.3.1, er Rosenblatts oppfatning at det ikke er teksten i seg selv som er avgjørende for hvordan den blir realisert. Det er leserens *lesemåte* som definerer teksten i hvert enkelt lesetilfelle. I selve begrepet estetisk (eller litterær) lesing ligger det også et signal om at den litterære lesingen innebærer noe som er kvalitativt annerledes enn den ikke-litterære eller efferente lesingen.

I det følgende viser jeg hvordan begrepet litterær kompetanse er blitt knyttet både til den litterære teksten og til leserens personlige engasjement og innstilling.

2.2.1 Definisjoner og avgrensninger av begrepet litterær kompetanse

På samme måte som med språkets grammatikk styres også den litterære lesingen av spesielle regler og konvensjoner, hevder Jonathan Culler, som er den som først lanserte begrepet *litterær kompetanse* i sin bok *Structuralist poetics* (1975/2002). Selv om en skjønnlitterær tekst kan tolkes på ulike måter av ulike lesere, og resultatet av lesingen dermed kan bli forskjellig, ligger det noen grunnleggende dypstrukturer bak, hevder Culler (1975/2002, s. 132). Cullers oppfatning er at tekstens strukturer vil styre lesingen i større eller mindre grad, og at personlige livserfaringer ikke er tilstrekkelig for å nå fram til meningsinnholdet i en litterær tekst. Leseren må blant annet tilegne seg litterære koder og konvensjoner som forbindes med ulike litterære sjangre, kjenne til allmenne lesestrategier og kunne være i stand til å oppdage stilistiske grep i teksten. For strukturalisten Culler handler ikke dette om leserens tolkning, men om litteraturens iboende egenskaper. Hvis litteraturlesing er en aktivitet som er styrt av konvensjoner,

slik Culler hevder, innebærer det at litteraturlæsning kan læres gjennom målrettet undervisning. Gjennom gjentatte møter med mange ulike tekster sosialiseres leseren inn i de litterære konvensjonene, hevder Culler, og med det tilegner leseren seg det han kaller den litterære kompetansens grammatikk (Culler, 1975/2002, s. 132). Dette innebærer å tilegne seg en spesifikk lesekompetanse som gjør at leseren vil være i stand til å tillegge en tekst litterær betydning. Det er profesjonelle litteraturlesere som til enhver tid fastsetter den litterære kompetansens normsystem, sier Culler. Et eksempel på en slik normfastsetting kan være konvensjonen om at en metafor kan generaliseres til å gjelde hele tekstens betydning.

Etter Cullers *Structuralist poetics* (1975/2002) er det gjort flere forsøk på å definere hva litterær kompetanse – eller litterære kompetanser – eventuelt kan bestå i. I skandinavisk litteraturredidaktisk forskning har særlig Örjan Torell (2001, 2002b) utfordret Cullers forståelse av den litterære kompetansen, og Torells definisjon har vært benyttet i mange studier, først og fremst i Sverige, men også i de andre skandinaviske landene. Særlig er det utviklingen av begrepet i forskningsrapporten *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Torell et al., 2002)¹⁵ som har inspirert mange. I prosjektet sammenlignet Torell og tre andre forskere en gruppe svenske, finske og russiske litteraturstudenters lesninger av Tarjei Vesaas' novelle «Japp». Studentene skulle svare på følgende spørsmål: «*Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?*» (Torell, 2002a, s. 20, kursiv i original). Ifølge Torell (2002a, s. 14) er den litterære lesingens fremste kjennetegn at den foregår på flere plan samtidig, og i forskningsrapporten framheves tre aspekter ved den litterære kompetansen. Jeg presenterte aspektene kort i innledningskapitlet, og jeg vil utdype dem her. For det første mener Torell¹⁶ at mennesket har en medfødt interesse for fiksjonsfortellinger og en evne til å lage, forstå og tenke i fortellinger: «[...] förmågan, och det djupt mänskliga behovet att skapa fiktion» (Torell, 2002b, s. 82). Denne grunnleggende delkompetansen kalles i rapporten *konstitutionell kompetens*. Forskerne

¹⁵ Når jeg i det følgende henviser bare til Torell og ikke til forskergruppas rapport som helhet, skyldes det at det teoretiske grunnlaget er utviklet av Torell, og at han står som eneforfatter av kapitlene 1–4 (s. 11–100). Torell ledet prosjektet og var redaktør for rapporten. De øvrige forskerne og kapitelforfatterne var Stig Bäckman (kapittel 5), Olga Gontjarova (kapittel 6) og Monica von Bonsdorff (kapittel 7).

¹⁶ Torells kompetansemodell beskrives på sidene 81–91 i rapporten (Torell, 2002b).

fant at de russiske studentene skilte seg fra de to andre gruppene ved at de var bedre i stand til å formulere seg omkring sine egne teksttolkninger, altså at de hadde en viss evne til å uttale seg faglig om litterære tekster. Uttrykk for analyseevne kunne for eksempel være at de identifiserte strukturer i teksten eller at de kunne skille ut en overgripende tematikk. Denne delkompetansen kaller Torell *performanskompetens*¹⁷, og den beskrives som den «[...] konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter» (Torell, 2002b, s. 83)¹⁸. Dette dreier seg om en innlært kompetanse som i større eller mindre grad etterstrebes i utdanningssystemet, og som er uttrykk for en litteraturvitenskapelig, akademisk lese måte. De svenske og finske studentene i forskergruppas studie responderte i langt større grad enn de russiske personlig på teksten, det vil si med utgangspunkt i eget liv og egen erfaringsverden. Torell betegner denne tredje delkompetansen som *litterär transferkompetens*¹⁹ (Torell, 2002b, s. 85–88). En godt utviklet litterær kompetanse inkluderer, slik Torell ser det, alle de tre nevnte nivåene.

Det som særlig skiller Cullers og Torells definisjon av litterær kompetanse, er at Torell også inkluderer og oppvurderer den personlige tekstresponsen i sitt kompetansebegrep. Han mener at den personlige lesingen er et helt nødvendig element i en reflekterende litterær lese måte. Torell presiserer i en artikkel fra 2013 hva han legger i begrepet *litterär transferkompetens*:

[...] en självklar och nödvändig läsmekanism som prövar fiktionens verklighetsvärde gentemot läsarens egen livserfarenhet och därmed aktiverar läsarens personlighet i läsningen. (Torell, 2013, s. 138)

Torell uttrykker i samme artikkel en oppfatning om at det litteraturvitenskapelige og det litteraturdidaktiske feltet i Sverige motsetter seg en kompetansmodell der den personlige tekstresponsen, eller *litterär transfer*-funksjonen, får en like grunnleggende

¹⁷ Er på norsk blitt kalt 'utføringskompetanse' (bl.a. Fodstad & Gagnat, 2019).

¹⁸ I en artikkel fra 2013 presiserer Torell hva dette kan innebære: «[...] att kunna iaktta, analysera och uttala sig om litterära uttrycksmedel, gestaltningskonst, epokkontexter, idé-perspektiv et cetera» (Torell 2013, s. 139). Torell knytter denne delkompetansen til den typen ferdigheter som Culler framhever i sin kompetansedefinisjon.

¹⁹ I rapporten bruker Torell (2002b) den engelske betegnelsen *literary transfer*, som han har hentet hos Alan C. Purves (1973).

betydning for den litterære lesingen som performanskompetansen og den konstitusjonelle kompetansen (Torell, 2013, s. 139).

Sheridan D. Blau (2003) framhever i boka *The literature workshop* tre domener eller kunnskapsformer som han mener utgjør ulike dimensjoner av den litterære kompetansen: *procedural knowledge*, *informational knowledge* og *enabling knowledge* (Blau, 2003, s. 203). Disse kunnskapsformene sammenstiller han med ulike former for literacy, henholdsvis tekstuell, intertekstuell og performativ literacy. *Prosedural kunnskap* (tekstuell literacy) innebærer å kunne lese, analysere og fortolke en skjønnlitterær tekst. Kunnskapsformen viser til leserens «[...] knowing how to construe the plain sense of a text, apprehend its evoked meaning, and evaluate or challenge its significance» (Blau, 2003, s. 204). Dette er kunnskaper som elevene tilegner seg gjennom litteraturundervisningen. Blau peker på at tekstuell literacy også har stor betydning for utviklingen av elevens evne til kritisk tenkning, og han viser sammenhenger mellom det å lære å lese litteratur med det å lære å lese og fortolke hendelser i eget liv. Å ha *informasjonskunnskap* (intertekstuell literacy) vil i Blaus framstilling si å kjenne til sjangre, tekster, historiske hendelser og annet som leseren trenger eller vil ha en fordel av å kjenne til for å forstå det han eller hun leser. Det dreier seg altså om å ha kjennskap til kulturelle referanser. Elever kan ofte mangle kulturelle referanser i møtet med litterære tekster, sier Blau, men gjennom ulike former for førlesingsoppgaver kan elevene tilegne seg nødvendige bakgrunnskunnskaper. Tredje del av modellen, som Blau kaller *enabling knowledge*, beskriver leserens evne til å møte tekster selvstendig og med engasjement og utholdenhet. Dette omtaler han som å ha performativ literacy, der de to første kunnskapsformene, den prosedurale kunnskapen og informasjonskunnskapen, aktiveres. Blau (2003, s. 211) framhever følgende sju egenskaper eller trekk som han mener finnes hos den kompetente litteraturleseren:

1. Capacity for sustained, focused attention
2. Willingness to suspend closure
3. Willingness to take risks
4. Tolerance for failure
5. Tolerance for ambiguity, paradox, and uncertainty
6. Intellectual generosity and fallibilism
7. Metacognitive awareness

Fodstad og Mortensvik oversetter *enabling knowledge* med «muliggjørende kunnskap», og peker på at performativ literacy «[...] refererer til den enkeltes evne til å møte utfordrende litterære tekster som autonome og engasjerte lesere» (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 5). De peker på hvordan Blaus tre kunnskapsformer har opplagte paralleller til Torells begrepssett, og kombinerer de to modellene i en analyse av avgangselevs legitimering av videregående skoles litteraturundervisning og den litterære kompetansen elevene har utviklet gjennom skolegangen. Torells utføringskompetanse gjenfinnes hos Blau som «[...] splittet opp i en konvensjonsstyrt, en informasjonsbetinget og en mer kognitiv og strategistyrtdimensjon» (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 5). Transaksjonen mellom fiksjonsverdenen og lesererfaringen er imidlertid mer eksplisitt uttrykt hos Torell, mener de.

Åsmund Hennig foreslår en modell over den litterære kompetansen som konkretiseres i fire mer spesifikke kunnskaper og ferdigheter (Hennig, 2012, 2017). Modellen bygger blant annet på Blaus (2003) arbeid, og skal vise hvordan den litterære kompetansen er en sammensatt kompetanse. De fire komponentene kaller Hennig *kunnskap om tekst*, *kunnskap om kontekst*, *kunnskap om lesing* og *litterær leseferdighet* (Hennig, 2017, s. 75–78). Under hver av de fire formene for litterær kompetanse lister Hennig opp flere underkategorier, og jeg nevner her noen av hans eksempler fra hver kategori for å synliggjøre det innholdet han legger i dem. Å ha *kunnskap om tekst* vil blant annet si å ha sjangerkunnskap, analytisk kunnskap og kunnskap om litterære virkemidler og fortellingsstrukturer. *Kunnskap om kontekst* inkluderer litteraturhistorisk kunnskap, kunnskap om forfatterskap, samfunn og kulturer samt kunnskap om intertekstualitet. Å ha *kunnskap om lesing* vil si å være bevisst sine egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger. *Litterær leseferdighet* er i Hennigs modell blant annet å ha evne til å danne rike forestillingsverdener²⁰. Ved å lese aktivt, oppmerksomt og med innlevelse kan leseren danne bilder og følelser i møtet med den litterære teksten. Leserens forestillingsevne er den litterære leseferdighetens mest sentrale komponent, mener

²⁰ Dette begrepet har Hennig hentet fra Judith A. Langers teori (jf. Langer, 2011, s. 10–25). Langers ideer omkring bygging av forestillingsverdener i litteraturlesingen er kort omtalt i delkapittel 1.6, og blir brukt i analysen i kapittel 6.

Hennig. I tillegg dreier litterær leseferdighet seg om å være prøvende, utholdende og være villig til å ta risikoen det er å mene noe om teksten. Dette er elementer som finnes i Blaus domene eller kunnskapsform *enabling knowledge* (Blau, 2003, s. 208–216). Hennig understreker at alle begrepene i hans modell er brukt deskriptivt, ikke normativt (Hennig, 2012, s. 18). De er altså ment å beskrive hva det å lese litteratur *kan* innebære.

I en senere artikkel forklarer Hennig (2018, s. 182) at han knytter begrepet litterær kompetanse til den transaksjonsorienterte litteraturredidaktikken (Rosenblatt, 1938/1995) samt til Langer (2011) og Wilhelm (2016), som begge har bygget videre på Rosenblatts arbeider. Hennig omtaler sin egen forståelse av begrepet litterær kompetanse som en vid forståelse (Hennig, 2018, s. 182), og understreker at hans firedelte modell nødvendigvis vil være ufullstendig fordi litterær kompetanse aldri kan forklares uttømmende, og fordi den enkelte lesers litterære kompetanse er «individuell og intern» (Hennig, 2018, s. 183). Likevel mener han at forsøket på å beskrive delkompetansene bidrar til at vi kan «[...] forstå *forutsetningene* for lesing av litteratur, ikke minst i arbeidet med barn og unges *responser* på litteratur» (Hennig, 2018, s. 183, uthevet i original). Bak elevenes unike responser på litterære tekster ligger deres individuelle litterære kompetanse, mener Hennig. Kompetansen virker sammen med det Hennig kaller «lesehendelsens kontekst», altså den konteksten lesingen foregår i, og teksten eller teksttypen det dreier seg om (Hennig, 2018, s. 184).

I boka *Kompetencer i dansk* av Bundsgaard et al. (2009) diskuterer forfatterne hvordan elever kan få støtte i å utvikle kompetanser som er nødvendige i det senmoderne samfunnet, som med henvisning til Anthony Giddens (1991/2004) beskrives som komplekst og uforutsigbart. Kapitlet «Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive» av Rasmus Fink Lorentzen (2009, s. 25–46) framhever seks av de tolv kompetansene som drøftes i boka, og som anses som særlig relevante for litteraturdelen av danskfaget. Arbeid med fiksjonstekster kan bidra til utvikling av elevenes narrative og hermeneutiske kompetanse, deres scenariekompetanse og deres estetiske, empatiske og etiske kompetanse, ifølge Lorentzen. De to første formene for kompetanse, *narrativ* og *hermeneutisk* kompetanse, dreier seg om å kunne skape sammenhenger i verden og i egne liv ved hjelp av fortellinger, og å kunne fortolke konkrete handlinger og situasjoner

for å oppnå en helhetsforståelse. Den hermeneutiske kompetansen ser Lorentzen som overordnet de andre kompetansene fordi den er integrert i alle disse. Begrepet hermeneutisk kompetanse viser ikke bare til fortolkende arbeid med litterære tekster, men beskriver «[...] menneskets hermeneutiske tilgang til verden generelt og mulighetene for at forstå tings og begivenheders, ikke bare teksters, bagvedliggende betydninger» (Lorentzen, 2009, s. 30). Tilsvarende viser også de andre kompetansene både til måter å forholde seg til tekster og til livet på. *Scenariekompetanse* defineres som evnen til å analysere en situasjon og forestille seg mulige utfall og konsekvenser av valg, så vel i litterære tekster som i eget liv. Litteraturundervisningen kan videre bidra til å utvikle elevenes *empatiske* kompetanse, det vil si deres evne til å sette seg inn i andre menneskers følelser og oppfatning av en situasjon. *Etisk* kompetanse handler om å kunne ta stilling til hva som er gode og onde handlinger, og være i stand til å evaluere sine egne handlinger (Lorentzen, 2009, s. 38).

Den *estetiske* kompetansen kan knyttes til det aspektet ved litterær kompetanse som jeg tidligere har kalt personlig lesning, og jeg ønsker å stoppe spesielt opp ved denne delkompetansen. Lorentzen (2009, s. 35) mener, med støtte i Thomas Illum Hansens (2004) litteraturpedagogikk, at den estetiske kompetansen er et ofte oversett aspekt ved lesing av fiksjonstekster. Begrepet fanger, mener Lorentzen, de kroppslige opplevelsene som lesingen kan gi, det mentale «rommet» som leseren skaper i møtet med teksten, og som gjerne dannes forut for den intellektuelle forståelsen av teksten. Kroppslige og sanselige opplevelser og fornemmelser, som Lorentzens eksempler frysninger, varme i kinnene eller en følelse av melankoli, kommer i skolens arbeid med litteratur ofte i skyggen av virkemidler som er mer håndfaste, slik som tekstens forteller, komposisjon, språk, miljø, personer, osv. (Lorentzen, 2009, s. 35–36). For å kunne leve seg inn i et fiktivt univers, er det nødvendig nettopp å leve seg kroppslig inn dette universet, hevder Lorentzen. Sett i sammenheng med behovene i det senmoderne samfunnet, som er bokas overordnede mål å belyse, beskrives den estetiske kompetansen som evnen til å oppleve estetiske uttrykk og kunne ta kritisk stilling til estetisk kvalitet ut fra egne oppfatninger om hva som er godt og dårlig. Når tradisjonen ikke lenger kan gi et tydelig svar på dette, trenger elevene å utvikle selvstendighet i møtet med estetiske uttrykk for å kunne utvikle sin egen kulturelle identitet, hevder Lorentzen. Som eksempler på estetiske former

elevene kan møte, nevner han både klassiske og nyere, som litteratur, bildekunst, musikk, drama og film, tegneserier, reklame og dataspill. Også i utforming av egne estetiske uttrykk behøver elevene å utvikle en bevissthet om kvalitet, mener Lorentzen (2009, s. 35).

I innledningen nevnte jeg en nederlandsk studie (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2012) som presenterer en hierarkisk modell over elevens utvikling av litterær kompetanse. Andre kompetansemodeller som er beskrevet ovenfor, som Torells (2002b) og Lorentzens (2009), unngår å beskrive ulike komponenter av den litterære kompetansen som høyere eller lavere. Heller ikke Martinsson (2018) ser på den litterære kompetansens delkompetanser som hierarkisk ordnede, selv om han opererer med tre «nivåer» av litterær kompetanse. Nivåene benevner han henholdsvis *naiv fictionalism*, *reflexiv parallellism* og *objektrelaterad metaanalys* (Martinsson, 2018, s. 49–51). På det første nivået leses teksten naivt, med innlevelse og identifikasjon med helten. Det andre nivået innebærer at leseren oppfatter den litterære verdenen som noe annet enn virkeligheten, selv om det kan være mange likhetstrekk mellom dem. Oppdagelsen av likheter og forskjeller danner utgangspunkt for å reflektere over litteraturen som speiling av virkeligheten. På dette nivået går leseren inn i et aktivt samspill med teksten, blant annet ved å stille spørsmål og skape hermeneutiske helheter. På det tredje nivået objektiviseres både teksten og egen lesing. Leserens kan for eksempel legge merke til forfatterens håndverk og sammenligne med andre verk. Dette nivået kan også innebære at leseren ser det litterære verket som en estetisk konstruksjon og er i stand til å plassere teksten politisk og sosialt.

Martinsson (2018, s. 51) innser at kompetansebegrepet brukt på denne måten, med oppmerksomheten rettet mot kunnskaper og ferdigheter, kan oppfattes som en instrumentell innstilling til litteraturundervisningen, og slik stå i veien for utviklingen av en fri og kritisk tenkning. Han argumenterer imidlertid for at en tydeliggjøring av kunnskaper og ferdigheter som trengs i skolens arbeid med litteratur, gir en «[...] eftersträvansvärd demokratisk transparens» (Martinsson, 2018, s. 51). Det må ikke være elevenes bakgrunn og kulturelle kapital som bestemmer hvem skal få eller ikke få tilgang til litteraturen, mener han. I stedet må skolens undervisning gi alle elever de

verktøyene som trengs. Den nivådelte modellen bidrar i denne sammenhengen til å synliggjøre de kompetansene elevene behøver, hevder Martinsson.

I den rådende litteraturdidaktiske debatten i Tyskland står begreper som viser til ulike former for *handling* med litteratur sentralt. Handlingskompetansen framheves sterkt, sammen med produksjonsorienteringen, og et sentralt begrep er «Handlungsfeld Literatur» (Kepser & Abraham, 2016, s. 80). Begrepet omfatter både individuelle, sosiale og kulturelle faktorer, og peker på at litteraturen og det didaktiske arbeidet med den kan bidra til refleksjon, identitetsdannelse, personlighetsutvikling og sosialisering. Handlingskompetanse innebærer at litteratur er noe leseren omgås med, ikke bare leser og fortolker. Litterær kompetanse deles hos Kepser og Abraham inn i de to hovedgrenene *literarische Rezeptionskompetenz* og *literarische Produktionskompetenz* (Kepser & Abraham, 2016, s. 76)²¹. I den litterære resepsjonskompetansen inkluderes ikke bare lesekompetanse, men også lyttekompetanse. Det er ikke nødvendig å kunne lese for å nyte for eksempel lydbøker med opplesninger og hørespill, eller film og teater. Produksjonskompetanse dreier seg først og fremst om kreativ skriving, men inkluderer også andre former for kreative uttrykk.

Den litterære kompetansen er forsøkt operasjonalisert av blant andre Kaspar H. Spinner i «Elf Aspekte des literarischen Lernens» (Spinner, 2006, s. 8)²². De elleve aspektene omtaler Spinner som kjernekompetanser, og de favner videre og er mer spesifiserte enn mange andre kompetansedefinisjoner. Spinner presenterte opprinnelig aspektene som et tentativt bidrag til kompetansedebatten i Tyskland, ikke som en normativ modell over litterære delkompetanser. De har også ført til stor diskusjon i litteraturdidaktiske miljøer og hatt innflytelse på tysk læreplanutvikling. Spinners aspekter er subjektorienterte, og Kepser og Abraham (2016, s. 84–85) mener at den sosiale dimensjonen ved

²¹ Også omtalt som *literarästhetische Rezeptionskompetenz/Produktionskompetenz* (Kepser & Abraham, 2016).

²² Spinners (2006) aspekter er: (1) Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln; (2) Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen; (3) Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen; (4) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen; (5) Narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik verstehen; (6) Mit Fiktionalität bewusst umgehen; (7) Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen; (8) Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen; (9) Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden; (10) Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen; (11) Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln. Senere er disse to aspektene tilføyd, se Maiwald, 2015, s. 89: (12) Literatur in anderen medialen Formen in Gebrauch nehmen; (13) Literarische Texte werten/Am literarischen Leben teilnehmen (kulturelle Praxis).

«Handlungsfeld Literatur» er underbelyst i forslaget. Som et eksempel på hva de savner, nevner de «[...] die Fähigkeit, am feuilletonistischen Diskurs teilzunehmen, wie er in Zeitungen, Zeitschriften oder im Fernsehen geführt wird» (Kepser & Abraham, 2016, s. 84)²³. En svakhet er også, mener de, at de elleve aspektene bare setter søkelys på den litterære resepsjonskompetansen og ikke på produksjonskompetansen. Både Spinners «Elf Aspekter» og innvendingene mot dem viser at tysk litteraturredidaktikk befinner seg langt unna de smale kompetanseforståelsene jeg har presentert tidligere i teorikapitlet.

Blau omtaler som tidligere nevnt de tre kunnskapsformene *procedural knowledge*, *informational knowledge* og *enabling knowledge* som ulike former for literacy. Til sammen, sier han, definerer de «[...] the literary competence or disciplined literacy that I propose as the aim and proper end of literary study for all students [...]» (Blau, 2003, s. 203). I kapittel 7 vender jeg tilbake til Blaus modell i drøftingen av den litterære kompetansen elevene viser i samtalematerialet. I den sammenhengen velger jeg å omtale det Blau kaller former for literacy, som kompetanser, i tråd med avhandlingens begrepsbruk. Jeg har valgt å bruke kompetansebegrepet framfor literacybegrepet om kunnskaper og ferdigheter knyttet til lesing av skjønnlitteratur, blant annet fordi litterær kompetanse er et innarbeidet begrep i den litteraturredidaktiske forskningen i Norge. Som Lise Iversen Kulbrandstad påpeker, har Språkrådet foreslått tekstkompetanse som et av flere avløserord til literacy, og i ordbøker står det engelske begrepet literacy oppført med betydningen ‘det å kunne noe’ eller ‘kompetanse’. Vanlige norske oversettelser av *reading literacy* er lesekompetanse og lesing (Kulbrandstad, 2017, s. 14–16). Maria Ulfgard (2015, s. 177–178) foreslår å bruke begrepet *literary literacy* i stedet for litterær kompetanse i en skole- og lærerutdanningskontekst. Dette begrunner hun blant annet med at Cullers begrep litterær kompetanse er blitt oppfattet som et uttrykk for elitisme. *Literary literacy* beskriver Ulfgard som «[...] medvetenheten om fiksjonens væsen, kunnskapen om skönlitteraturens konventioner och förmågan att kunna tolka och skapa mening i skönlitterær text» (Ulfgard, 2015, s. 178). En slik form for literacy forutsetter «[...] individens möte med och upplevelse av den litterära texten,» sier hun videre. Med

²³ Kepser og Abraham viser her til ferdigheten å kunne delta i den litterære, kulturelle eller underholdende diskursen som føres i aviser, magasiner og fjernsyn.

begrepet literary literacy mener Ulfgard at ikke bare elevenes lesninger, men også den litterære teksten som leses, blir framhevet. En tysk forskergruppe som bruker begrepet literary literacy, definerer det som «the ability to understand literary texts», og spesifiserer videre begrepet i tre dimensjoner (Frederking et al., 2012, s. 1, 4)²⁴. Denne kvantitative studien undersøker blant annet hvordan elever i ungdomsskolealder er i stand til å skille literary literacy fra det forskergruppa kaller factual reading literacy.

Ved lesing av skjønnlitterære multimodale tekster som bildebøker involveres en form for kompetanse som ikke er spesielt framhevet i tidligere omtalte definisjoner av litterær kompetanse, nemlig den *visuelle kompetansen* som behøves i møtet med bildebokas ikonotekst. I kapittel 4, der jeg diskuterer bildeboka som medium, drøfter jeg også visuell tekstkompetanse som del av den litterære kompetansen.

2.2.2 Avgrensning mot faglighetsbegrepet

Det enkelte individs litterære kompetanse består, som jeg har påpekt ovenfor, av interne eller private kunnskaper og ferdigheter som ikke nødvendigvis vil være tilgjengelig for andre. For at de skal kunne bli det, må de på en eller annen måte artikuleres. Evnen til å gjøre bruk av og kommunisere den litterære kompetansen til andre, kaller Vibeke Hetmar *litterær faglighet* (1996, 1999). Hetmar er opptatt av at barn og unge gjerne har stor litterær kompetanse, men at skolen må legge til rette for at kompetansen kan uttrykkes. Med hennes begrepsbruk må det åpnes for former for *utførelser* som gir elevene gode muligheter til å uttrykke sine tekstresponser. Den litterære kompetansen er usynlig, men elevenes utførelser kan vi få tilgang til, og det er utførelsen vi kan analysere, hevder hun (Hetmar, 1996, s. 140, 162–164, 1999).

Når Hetmar skiller mellom kompetanse og faglighet, knytter hun forskjellen til de tre domenene vitenskapsfag, profesjonsfag og undervisningsfag (Hetmar, 2013, s. 8). Hun mener at kompetanse og faglighet arter seg ulikt innenfor disse domenene. Faglighet forstår hun, med henvisning til James Paul Gee (2001), som «[...] det at gjøre noget på en sådan måte at man bliver genkendt som fulgyldigt medlem i et domæne der forstår

²⁴ På tysk brukes begrepet *literarästhetische Textverstehenskompetenz* for literary literacy (se for eksempel Meier, Henschel, Roick & Frederking, 2012).

sig selv som fagligt» (Hetmar, 2013, s. 8). Dersom elevenes faglighet vurderes ut fra den faglig utdannedes, lærerens, posisjon, må elevene nødvendigvis komme til kort, påpeker hun (Hetmar, 1999, s. 30). I stedet argumenterer hun for å se elevenes faglighet fra en annen posisjon: «[...] en position hvorfra vi kan fokusere på elevenes kompetencer sådan som de kommer til uttrykk i deres omgang med det faglige stof» (Hetmar, 1999, s. 30). For henne er det altså ikke et spørsmål om elever *har* en litterær faglighet, men om hvordan kompetansen deres kan synliggjøres og brukes i undervisningen. Hennig (2012) mener at Hetmars skille mellom begrepene litterær kompetanse og litterær faglighet gjør det tydeligere hva som kan observeres og ikke hos elevene. Det eneste som kan observeres, er «[...] elevenes leserresponsen slik de er i stand til å formidle disse» (Hennig, 2012, s. 20). Hetmars (1996) begrep litterær faglighet inkluderer også kontekstuelle forhold ved at det viser til sosiale situasjoner som innebærer kommunikasjon og deltakelse i faglige fellesskap.

Skaftun og Michelsen (2017) snakker også heller om faglighet og fagspesifikke ferdigheter enn om litterær kompetanse. Både kompetanse og identitet inngår imidlertid i det faglighetsbegrepet de anvender for å synliggjøre den litteraturfaglige praksisen. Faglighetsutøvelsen dreier seg, slik de ser det, om gradvis «[...] å tilegne seg måter å tenke, snakke, lese og skrive på som teller i faget» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 10), og de ønsker å bidra til en vending mot faglig praksis og utøvelse av faglighet i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet*.²⁵

Begrepet litterær kompetanse er, som jeg har vist i dette kapitlet, omdiskutert og krevende å avgrense. De ulike modellene og teoriene som er presentert, viser dels overlappende, dels ulike forståelser av den litterære kompetansens innhold og delkompetanser. Min studie bygger på en vid forståelse av begrepet, der både kjennskap til litterære konvensjoner og evne til utholdenhet i lesingen og innlevelse i teksten ses som sentrale elementer. Denne vide forståelsen danner et teoretisk utgangspunkt for studiens undersøkelser av empiriske leseres møter med skjønnlitterære, fortellende bildebøker.

²⁵ Begrepet «utøvelse av faglighet» (Berge, 2005) knyttes til Kunnskapsløftet som literacy-reform og til grunnleggende ferdigheter i fagene.

2.3 Litterære lesemåter

I det følgende diskuterer jeg begrepet *litterære lesemåter*. Med analysene av det empiriske materialet i kapittel 5 og 6 ønsker jeg å bidra til en operasjonalisering av begrepet litterær kompetanse nettopp ved hjelp av lesemåtebegrepet. Hetmars (1996) begrep *litterær faglighet*, som er kort presentert ovenfor, kan være et skritt på veien mot en konkretisering av kompetansebegrepet. Elevers samtaler om eller «handling» med litterære tekster, slik disse samtalenes kan observeres av andre, kan gi innsikt i de måtene elever tenker om, forstår og samhandler med litterære tekster på. Noen av delkomponentene av den litterære kompetansen som beskrives i Hennigs modell (Hennig, 2017, s. 76) kan leseren uttrykke på en måte som gjør det mulig for andre å iaktta dem, for eksempel å vise kunnskap om fagbegreper eller litteraturhistorie. Andre delkompetanser er av en slik karakter at de er vanskeligere å se, for eksempel hvorvidt elevene har evne til å danne rike forestillingsverdener eller lese med empati med litterære personer. Men også disse kompetansene kan til en viss grad videreformidles til andre.

Jeg setter søkelyset på litterære lesemåter fordi jeg mener dette er en størrelse det er mulig å observere og identifisere i elevers samtaler om litteratur. Lesemåtene betrakter jeg med andre ord som et konkret uttrykk for litterær kompetanse hos elevene. Det betyr ikke at *alle* former for litterær kompetanse kan synliggjøres i en undersøkelse av lesemåter, men jeg mener at mange aspekter kan det. Både Blaus (2003) og Hennigs (2017) modell tar opp i seg ikke bare kunnskap om tekst og kontekst, men også kunnskap om lesing og litterær leseferdighet. Litteraturlesing er en kompleks prosess som vanskelig lar seg beskrive ut fra ett eller noen få perspektiver. Særlig vil beskrivelser av litteraturlesing og litteraturlesingskompetanser i en undervisningssammenheng innebære at mange nyanser eller dimensjoner må trekkes inn. Teoretisk og empirisk innsikt i hva litterære lesemåter er og hvordan ulike litterære lesemåter kan komme til uttrykk i samtaler om litteratur, vil kunne bidra til større forståelse av elevenes litterære kompetanse på et gitt alderstrinn og i en gitt kontekst. I det følgende diskuterer jeg lesemåtebegrepet, slik det er definert og brukt innenfor engelskspråklig og skandinavisk litteraturredidaktisk forskning.

Teoretiske perspektiver på litterære lese måter er utviklet både på det litteraturvitenskapelige og det litteraturdidaktiske feltet og i krysningspunkter mellom dem. I litteraturvitenskapen viser lese måtebegrepet til bestemte måter en tenkt leser eller idealleser kan forholde seg til en skjønnlitterær tekst på, og begrepet reflekterer i en slik sammenheng en erkjennelse av at det er først i leseprosessen at den litterære teksten får betydning. I empiriske studier vil lese måtebegrepet bli brukt for å beskrive virkelige leseres lesninger (se delkapittel 1.7). Jeg har tidligere, i innledningskapitlet, forklart litterær lese måte som de mer eller mindre bevisste valgene en leser, i betydningen en empirisk leser, gjør i møtet med en skjønnlitterær tekst. Leseren kan møte teksten med sine egne erfaringer og la seg berøre personlig av den, eller leseren kan forholde seg mer analytisk fortolkende til teksten. Ofte finnes en blanding av ulike lese måter i samme individuelle lesning eller i samme litterære samtale.

I kapittel 1 refererte jeg Beata Agrells definisjon av *läsart* (Agrell, 2009, s. 36). Flere andre forskere har tatt utgangspunkt i og utdypet denne definisjonen. Blant dem er Michael Tengberg, som forklarer *läsart* slik: «För mig inbegriper läsart den struktur eller rational med vilken läsaren *urkiljer texten*. Läsarten är med andra ord det system av möjligheter och begränsningar som låter texten ta form för läsaren» (Tengberg, 2010, s. 81, uthevet i original). Lesemåte dreier seg om måter å lese på eller måter å forholde seg til tekst på, og disse måtene vil tilpasses på ulikt vis i ulike situasjoner og sammenhenger. Den skjønnlitterære teksten får, i tråd med Agrells definisjon, stor betydning i en slik forståelse av hva lese måte innebærer. Fordi enhver tekst alltid vil kunne leses ut fra ulike perspektiver og med ulike tolkningstilnærminger, vil en litterær tekst ikke være den samme for alle som leser den. Tengberg tar, som Agrell, utgangspunkt i at teksten tilbyr responsforberedende strukturer som gjør at teksten «[...] oppstår på olika sätt i olika sammanhang och som svar på olika läsarter» (Tengberg, 2011, s. 28). Hvilken tolkning som blir gjort, vil dermed henge tett sammen med den lese måten som blir anvendt, hevder han.

Lesemåtebegrepet brukt om lesing av skjønnlitteratur kan gjenfinnes innenfor en lang rekke litteraturvitenskapelige teorier og tradisjoner. I internasjonal forskningslitteratur er uttrykk og begreper som *kind of reading* (Rosenblatt, 1938/1995, 1978/1994),

approaches to the text (Tate, 1995) eller *manner of reading* og *form of reception* (Stierle, 1980) blant de begrepene som brukes tilsvarende det svenske *läsart* og det tyske *Lesart*, og som jeg på norsk altså velger å kalle *lesemåte*.

Mange av begrepene som søker å beskrive lesingens forhold til den litterære teksten, er teoretisk underbygde dikotomier som tar utgangspunkt i en tekstteori med en innebygd leser²⁶, og som viser ulike måter å forholde seg til tekst på. Den amerikanske litteraturteoretikeren J. Hillis Miller beskriver to lese måter som han mener gjensidig utelukker hverandre, «the innocent way» og «the demystified way» (Miller, 2002, s. 124). Den første lese måten kjennetegnes av at leseren lever seg inn i teksten uten å feste seg ved ordene eller språkbruken. Denne måten å lese på forbindes gjerne med barndommens udistanserte, ukritiske, spontane og raske lesing. Den andre lese måten, «the demystified way», er den langsomme, distanserte og begrunnede lesingen. Miller kaller den sistnevnte lese måten «good reading».²⁷ Selv om de to lese måtene står i et direkte motsetningsforhold til hverandre, er de likevel nær hverandre og avhengig av hverandre, hevder Miller. Litteraturen skal leses både naivt og kritisk. Dette tilsynelatende inkompatible forholdet kaller Miller «the aporia of reading», lesningens apori (Miller, 2002, s. 124).

Et annet begrepspar som beskriver lese måte, er Rosenblatts distinksjon mellom estetisk og efferent lesing (Rosenblatt, 1938/1995), som jeg presenterte i kapittel 1. Dette begrepsparet framheves spesielt i denne avhandlingen, og blir derfor omtalt for seg i delkapittel 2.3.1. Langers skille mellom litterær og diskursiv lese måte, som bygger på Rosenblatts teorier, blir presentert i delkapittel 2.3.2. Andre begreper fra forskningslitteraturen som er utmyntet for å beskrive de ulike posisjonene en tenkt/ideell eller empirisk leser kan innta overfor den litterære teksten, er parvise termer som fiktive og faktive lese måter (Steffensen, 2005), selvreflekterende og selvoverskridende leseprosesser (Sørensen, 2001), og analytiske og erfaringsnære eller erfaringsbaserte

²⁶ Jf. Iser's begrep *den impliserte leser* (Iser, 1972), Cullers *idealleser* (Culler, 1975/2002), Eco's *modelleser* (Eco, 1979) og Fish' *informerte leser* (Fish, 1980).

²⁷ Kritisk lese måte deles videre inn i to varianter hos Miller: retorisk og kulturkritisk lese måte. Den første innebærer nærlesing med fokus på form og lingvistiske grep (som språklige bilder og synsvinkelskifte), mens den andre søker å avdekke ideologier og forestillinger om for eksempel kjønn, rase og klasse i teksten (Miller, 2002, s. 122–123).

lesemåter (Rødnes & Ludvigsen, 2009). Felski beskriver «different scenes of readings» som *academic reading* og *lay reading*, der den førstnevnte lesemåten har kritisk refleksjon som mål, mens den andre er lesing for fornøvelsens skyld (Felski, 2008, s. 11). Noen forskere beskriver slike parvise begreper som dikotomier (Langer, 2011; Steffensen, 2005), mens andre advarer mot å oppfatte dem dikotomisk (Rosenblatt, 1994)²⁸. En distansert, analytisk og kritisk lesemåte settes typisk opp som motsetning til eller negasjon av en personlig, nær og innlevende lesemåte. Innenfor de fleste av litteraturvitenskapens retninger har en objektiv og distansert lesemåte blitt sett på som ønskelig, mens den «naive» lesemåten med fokus på opplevelse og følelse ikke har hatt samme stilling (Felski, 2008; Persson, 2007). Dette henger trolig sammen med at den subjektive og innlevelsesfulle måten å lese skjønnlitteratur på forbindes med fritidslesing og populærkultur og forestillinger om høy og lav litterær verdi. Dermed får den personlige, naive lesningen i mange sammenhenger lavere status enn en såkalt sofistikert kritisk lesning, hevder blant andre Elmfeldt og Persson: «Naiv läsning, av litteratur såväl som medier, är snabb, ytlig, inlevelsefull, kroppslig, odistanserad och så vidare. Kritisk läsning är den som premieras av litteraturvetenskapen och skolans litteraturundervisning» (Elmfeldt & Persson 2009, s. 4).

Som Rosenblatt hevdet allerede på 1930-tallet, har mange litteraturdidaktikere også senere ment at innlevelse i og analytisk arbeid med et verk ikke behøver å stå i et motsetningsforhold til hverandre. I skolelesingen må dikotomiene overskrides, og både det personlige og det intellektuelle arbeidet med en litterær tekst må få plass i undervisningen (bl.a. Malmgren, 1986, s. 112–115). Bruken av de dikotomiske begrepsparene er blitt kritisert i litteraturdidaktiske miljøer de siste årene. For eksempel mener Tengberg at svensk litteraturdidaktisk forskning har stivnet i en bestemt måte å betrakte skolens litteraturlæsning på (Tengberg, 2010, s. 81). Dette hevder han er en konsekvens av at bruken av lesemåtebegrepene nettopp leder til en dikotomisk tenkning. Ved studier av empirisk materiale skapes derfor, i praksis, et enten-eller-forhold der rasjonell informasjonslesing stilles opp mot en subjektiv opplevelseslesing, hevder han.

²⁸ Rosenblatt uttrykker seg klart om dette i *The reader, the text, the poem*: «Moreover, I stressed that there was not an opposition, a dichotomy, but a continuum between the two stances» (Rosenblatt, 1994, s. 184).

I en didaktisk situasjon kan lærerens vektlegging av lese måter i undervisningen bli avgjørende for hvordan elevene leser litterære tekster, og dermed også hva de lærer om litteratur og litteraturlesing, mener Tengberg (2010, s. 81–82).

2.3.1 Louise M. Rosenblatt: Estetisk og efferent lese måte

Et teoretisk utgangspunkt for mange senere skandinaviske lese måtestudier har vært Louise M. Rosenblatts differensiering mellom *estetisk* og *efferent* lese måte (Rosenblatt, 1938/1995, 1978/1994, 2005b). Lesemåtene skal forstås som uttrykk for ulike typer innstilling leseren kan ha til en tekst. Ulikhetene i innstilling eller tilnærming skyldes delvis tekstene selv, men av større betydning er måten leseren velger å lese tekstene på, altså valget av lese måte, hevder Rosenblatt. For henne spiller leseren en avgjørende rolle i prosessen med å gjøre teksten meningsfull: «A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols,» skriver hun i *Literature as exploration* (Rosenblatt, 1938/1995, s. 24). Teksten må, sier Rosenblatt i en annen bok, *The reader, the text, the poem* (1978/1994, s. 12)²⁹, betraktes som «an event in time», altså ikke som et objekt, men som noe som *skjer* i møtet mellom teksten og leseren. Rosenblatt skiller i sin teori mellom *the text*, som er den litterære tekstens trykte tegn, og *the poem*, som er tegnenes mening slik den skapes av leseren under lesingen av teksten. Hendelsen, *the event*, skjer altså i leserens sinn, og representerer meningsskapingen i lesingen (Rosenblatt, 1978/1994). Leserens rolle blir dermed å skape verket, og selve lesesituasjonen får innvirkning på måten teksten blir skapt eller lest på.

Med en estetisk lese måte rettes oppmerksomheten mot subjektive og affektive aspekter i lesingen, som fornemmelser, følelser, forestillinger, opplevelse og engasjement:

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. (Rosenblatt, 1994, s. 26)

²⁹ Heretter refererer jeg til 1994-utgaven av denne boka, som først kom ut i 1978, *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. I utgaven fra 1994 er det lagt til et nytt forord samt en epilog.

Selv om den estetiske lese måten ikke er forbeholdt litterære tekster, assosieres den likevel først og fremst med lesing av skjønnlitteratur³⁰. Skjønnlitteraturen representerer for Rosenblatt «a particular mode of experience», og den estetiske lese måten krever «[...] a particular kind of relation between reader and text. It requires a particular kind of reading process» (Rosenblatt, 2005a, s. 89). Rosenblatt oppfatter teksten som et sosialt produkt som er avhengig av både leseren og situasjonen lesingen foregår i, og en kan altså si at lese måte dreier seg om en form for leserkontrakt i møtet med teksten. En leser kan ha ulike formål med lesingen, og det er ikke noe som hindrer leseren fra å lese en roman med mål om å skaffe seg kunnskap framfor å søke en estetisk opplevelse. På samme måte kan en fagtekst gjerne leses estetisk, men det er som regel tilstrekkelig å lese den efferent, sier Rosenblatt. Dersom leseren velger en estetisk lese måte, blir det mer relevant å rette oppmerksomheten mot egne opplevelser, tanker og følelser enn mot referanser til en ytre verden.

Rosenblatt beskriver den efferente³¹ lesingen som en lesing knyttet til et praktisk formål, der informasjonsinnhenting og handlingsberedskap er det sentrale: «In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as the residue *after* the reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out» (Rosenblatt, 1978/1994, s. 23). Rosenblatt understreker at både kognitive og affektive elementer er til stede i lesingen av alle typer tekster, både fagtekster og skjønnlitterære tekster, men at det er snakk om gradforskjeller i spennet mellom litterære og ikke-litterære måter å forholde seg til tekster på. Den efferente lese måten betraktes som en mer bokstavelig innrettet lese måte, der affektive aspekter som også kan oppstå i lesingen, gjerne undertrykkes.

Mens en fagtekst lar seg parafrasere på en akseptabel måte, er det umulig å gjøre det samme med for eksempel et dikt, framholder Rosenblatt. Ingen kan lese et dikt i en

³⁰ Bengt-Göran Martinsson minner om at fagbøker også ofte kan tiltale oss estetisk, og nevner hagebøker og kokebøker som eksempler: «[...] vi associerar personligt och försätts i sinnestilstånd som får oss att i vårt inre se paradisiska växtarrangemang eller känna doften av det provencalska köket» (Martinsson, 2018, s. 41). Sakprosabildebøker finnes innenfor en lang rekke sjangre også for barn og ungdom.

³¹ Efferent kommer av latin *efferre*, 'føre ut', 'bære bort', 'trekke ut (det vesentligste)' (Rosenblatt, 1994, kommenterer begreps etymologi på s. 24).

annens sted, for enhver må selv gjennomleve den litterære teksten: «If there is indeed to be a poem and not simply a literal statement, the reader must have the experience, must ‘live through’ what is being created during the reading» (Rosenblatt, 1938/1995, s. 33). Dette er grunnen, sier Rosenblatt, til at en skjønnlitterær lesing alltid må ta utgangspunkt i den estetiske lesemåten. Det er først ved en estetisk lesemåte, der leserens oppmerksomhet også utvides til å omfatte det personlige og følelsesmessige, at selve opplevelsen av teksten får rom til å utfolde seg.

Rosenblatt betrakter ikke de to lesemåtene som motsetninger, men snarere som ytterpunkter på et kontinuum, hvor de fleste lesninger vil befinne seg et sted mellom ytterpunktene. I *The reader, the text, the poem* (1978/1994) skriver hun:

Actually, no hard-and-fast line separates efferent – scientific or expository – reading on the one hand from aesthetic reading on the other. *It is more accurate to think of a continuum, a series of gradations between the nonaesthetic and the aesthetic extremes. The reader’s stance toward the text – what he focuses his attention on, what his “mental set” shuts out or permits to enter into the center of awareness – may vary in a multiplicity of ways between the two poles.* (Rosenblatt, 1994, s. 35, uthevet i original)

I bokas epilog utdyper Rosenblatt forholdet mellom de to lesemåtene:

We do not have the cognitive, the referential, the factual, the analytic, the abstract on the one side and the affective, the emotive, the sensuous, on the other. Instead, both aspects of meaning – which might be termed the public and the private – are always present in our transactions with the world. The difference lies in the mix – the proportion of public and private, cognitive and affective aspects of meaning – attended to during a reading. (Rosenblatt, 1994, s. 184)

Lesemåtene skal altså ikke betraktes som kategorier som utelukker hverandre, men som mulige måter en leser kan lese en tekst på, styrt både av erfaringer, formålet med lesingen og situasjonene lesingen foregår i. I noen lesesituasjoner vil transaksjonen mellom tekst og leser ligge nærmest den efferente lesemåten, i andre situasjoner nærmest den estetiske lesemåten. I den estetiske lesingen er leserens oppmerksomhet direkte rettet mot «[...] *what he is living through during his relationship with that particular text*» (Rosenblatt 1994, s. 25, uthevet i original). En estetisk lesing utspiller seg altså når leseren gjennomlever stemninger og situasjoner i møtet eller transaksjonen med teksten. Det er denne lesemåten som i første rekke knyttes til skjønnlitterær lesing.

For Rosenblatt er det et didaktisk poeng at elever må lære seg å gjenkjenne de ulike lesemåtene slik at de kan gjøre bevisste, aktive valg alt etter hvilken teksttype eller situasjon de står overfor. Lesemåten kan også bli styrt av leserens primære fokus i lesesituasjonen, sier Rosenblatt (1978/1994, s. 23–24), og bruker et tenkt eksempel med en mor som leser på en flaske med et antatt farlig innhold, som barnet hennes nettopp har drukket av. Lesingens situasjon eller ikke-verbale kontekst blir i dette tilfellet sterkt styrende for lese måten: Det moren trenger, er rask informasjon for å vite hvordan hun skal handle i den akutte situasjonen. Andre situasjoner gjør andre lese måter naturlige eller nødvendige. Også i skolens mange ulike lesekontekster vil ulike lese måter kreves. Bestemte lese måter ligger ikke klare på forhånd når elever møter ulike tekster, men *skapes* i det konkrete møtet mellom leser og tekst og i samspillet mellom elevene, hevder Rosenblatt (1978/1994). Både måtene spørsmål til tekster blir stilt på, og bruk av flere kunstneriske uttrykksformer, som for eksempel bilder og film, kan styre eller påvirke leserens måte å lese teksten på, sier Rosenblatt.

Rosenblatts teoretiske betraktninger omkring lese måter og samspillet mellom leser og tekst er sentrale elementer i hennes *transactional theory*. Enhver transaksjon, eller enhver «utveksling» mellom en tekst og en leser, vil være en unik hendelse med et uendelig antall mulige forbindelser mellom teksten og leseren, hevder Rosenblatt (1938/1995, s. 24). Transaksjonsbegrepet, som Rosenblatt har hentet fra John Dewey³², bidrar i seg selv til å understreke leserens og tekstens jevnbyrdige forhold i meningsskapingen. Hultin (2003) peker på at det er først i selve *hendelsen* at «[...] subjektet blir läsare och objektet (verket) blir litteratur eller meningsbärande text, på samma sätt som två människor blir köpare och säljare först när transaktionen äger rum, varken före eller efter» (Hultin, 2003, s. 135). Rosenblatt beskriver transaksjonen som en ikke-lineær, spiralformet bevegelse, der tekstens verden og leserens verden gjensidig påvirker hverandre: «[...] the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of reader and text in the making of meaning» (Rosenblatt, 1938/1995, s. xvi). Denne formen for meningsskaping, som altså oppstår i transaksjonen mellom leseren og

³² I første utgave av *Literature as exploration* brukte Rosenblatt betegnelsen 'interaksjon' (Rosenblatt, 1938/1995, s. xvi). På side 291 i 1995-utgaven omtaler hun påvirkningen fra Dewey.

tegnene på siden, skal betraktes som *handlinger* i et kontinuum mellom de to polene litterære og ikke-litterære lesninger.

Rosenblatts transaksjonsteori kan brukes til å støtte opp under mine analyser av empiriske litterære samtaler på flere måter. Forestillingen om at ulike lese måter kan plasseres langs et kontinuum fra det ikke-litterære til det litterære, og at estetisk lesing betraktes som annerledes enn ulike former for brukslesing, tilbyr en forståelsesramme å sette analysene av materialet inn i. Rosenblatts betoning av lesingens situasjon eller kontekst bidrar også til å forstå samtalene om litteratur som uttrykk for en bestemt type lesing som foregår i skolen. I faktiske, dynamiske dialoger om litteratur, både lærerstyrte og elevstyrte, kan både estetiske og efferente lese måter være til stede samtidig. Litterær sjanger, ulike kunstneriske uttrykksformer og modaliteter, lærerens eller lærebokas spørsmål samt graden av lærerstyring eller oppgavestyring er blant faktorene som kan få betydning for hvor tyngdepunktet kan komme til å ligge i den enkelte litteratursamtalen.

All litteraturlesing i didaktiske situasjoner må starte i den personlige opplevelsen og derfra ledes over i kritisk refleksjon, mener Rosenblatt (1938/1995, 1994). Selv om det litterære verket først begynner å eksistere idet en estetisk lesning finner sted, er den personlige og følelsesmessige lesingen likevel ikke litteraturundervisningens mål, understreker hun. Rosenblatt skisserer en tostegsprosess i arbeidet med skjønnlitteratur, der den personlige opplevelsen utgjør det første, grunnleggende steget i leseprosessen (Rosenblatt, 1938/1995, kap. 4). Slik Rosenblatt ser det, må det altså en opplevelse gjennom erfaring, *a lived-through experience*, til for at leseren senere skal kunne møte teksten med en kritisk og refleksiv holdning (Rosenblatt, 1994, s. 25, 1938/1995, s. 33). I lesingens eller litteraturarbeidets andre steg mener Rosenblatt at elevene kan nå en dypere opplevelse av det litterære verket når de, med lærerens hjelp, strukturerer de bildene, følelsene og tankene en skjønnlitterær tekst kan gi (Rosenblatt, 1938/1995, s. 102). Rosenblatt framhever i flere sammenhenger den verdien hun ser i samtaler mellom elever, der de stimuleres til «[...] the development of personally critical reading, essential to citizens of a democracy» (Rosenblatt, 1993, s. 380). Dette målet kan nås nettopp gjennom den personlige og kritiske lesningen. Aspektene som skisseres i

Rosenblatts tostegsprosess får også betydning for utforskningen av sammenhenger mellom litterære lese måter og litterær kompetanse i min studie.

Fra det litteraturdidaktiske forskningsfeltet har det kommet innvendinger mot Rosenblatts teorier og begrepsbruk, særlig mot det sentrale begrepsparet estetisk og efferent lesing. Tengberg peker på at Rosenblatts egne definisjoner framstår som mangetydige, og i bruk i den litteraturdidaktiske forskningen har de i noen tilfeller blitt «tämligen flytande» (Tengberg, 2010, s. 82). Tengberg viser med noen utvalgte eksempler hvordan efferent lesing er blitt tolket og brukt i analyser på grunnlag av ganske forskjellige forståelser av begrepet. Den samme mangetydigheten mener han finnes for bruken av begrepet estetisk lesing. Et annet problem med begrepene og med bruken av dem, mener Tengberg, er at de har oppmuntret til dualistiske modeller der en intellektuell informasjonslesing skilles fra en emosjonell opplevelseslesing. Dette samsvarer ikke med Rosenblatts egen bruk av begrepsparet. Tengberg (2010, s. 83) viser til at Malmgren advarte mot en slik todeling allerede i 1997, da han hevdet at «[l]äsning av skönlitteratur ses då som den snäva esteticerande upplevelsens terräng, skild från intellektuell bearbetning» (Malmgren, 1997, s. 75). En tilsvarende todeling mener Tengberg også finnes i store deler av den amerikanske litteraturdidaktiske forskningen. Tengberg stiller seg kritisk til at forskningen i så stor grad fokuserer ensidig på dette ene begrepsparet hos Rosenblatt. Det kan føre til, mener han, altfor snevre analytiske beskrivelser av empiriske lesninger i klasserommet, og han etterlyser en større variasjon i lese måtemodeller (Tengberg, 2010, s. 83).

Peter Degerman og Anders Johansson (2010) fører i en kritisk artikkel om Rosenblatts reader-responseteori «[...] en diskussion kring ett antal problem i hennes tänkande» (Degerman & Johansson, 2010, s. 60). Særlig peker de på individsentreringen:

Transaktionen mellan läsare och text beror således av överindividuella strukturer, men Rosenblatt reducerar deras betydelse till att enbart handla om hur läsaren internaliserar dem. Det innebär, som sagt, att kulturer, system och koder visserligen erkänns som ramar kring mötet mellan text och läsare, men att de sedan kan föras åt sidan vid studiet av läsarens möte med texten, eftersom det enbart är dennes sätt att förhålla sig till dem, internalisera dem eller se dem som annorlunda – vilket också är ett sätt att internalisera – som intresserar henne. (Degerman & Johansson, 2010, s. 62)

Også Anders Öhman (2015, s. 70) stiller seg kritisk til det han kaller «den radikala individualismen» i Rosenblatts teori. Han knytter dette sammen med det han mener er en fornektelse av både litterære sjangre og lesergrupper hos Rosenblatt, og viser til et sitat fra *Literature as exploration*, der det blant annet heter: «[...] There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works» (Rosenblatt, 1938/1995, s. 24). Öhman poengterer at Rosenblatt selv bruker, og dermed framhever, dette utsagnet som motto i en senere artikkel, «The transactional theory of reading and writing» (Rosenblatt, 2005b, s.1)³³.

2.3.2 Judith A. Langer: Litterære og diskursive tenkemåter

Judith A. Langer knytter i *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2011) an til Rosenblatts tanker om leserens forestillingsevne, innlevelsesevne og evne til å skifte perspektiv når hun diskuterer leserens konstruering av *envisionments*, eller det som på norsk er blitt kalt å bygge litterære forestillingsverdener. En forestillingsverden er ifølge Langer den tekstverdenen hver enkelt leser skaper i sitt indre under lesingen, og som er ulik fra individ til individ:

They [envisionments] are a function of one's personal and cultural experiences, one's relationship to the current experience, what one knows, how one feels, and what one is after. Envisionments are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings. (Langer, 2011, s. 10)

Forestillingsverdener er oppfatninger under stadig forandring, og det er disse forandringene som utgjør det Langer kaller *envisionment building* (Langer, 2011, s. 10). Byggingen av forestillingsverdener skjer når en idé utvikles og videreutvikles, eller en ny dukker opp. Aktiviteten innebærer å skape mening og sammenheng i teksten, og betydning endres og vokser underveis i leserens interaksjon med teksten. Langer nevner i denne sammenhengen også Rosenblatts transaksjonsbegrep: «There is a constant

³³ I artikkelen er ordlyden litt endret.

interaction (or transaction, as Louise Rosenblatt [1978] calls it) between the person and the piece, and the particular meaning that is created represents a unique meeting of the two» (Langer, 2011, s. 15). Også etter at lesingen er avsluttet kan leseren fortsette å bygge forestillingsverdener. Leserens forestillinger er ikke bare bilder leseren skaper i sitt indre, presiserer hun: «An envisionment isn't merely visual, nor is it always a language experience. Rather, an envisionment encompasses what the individual thinks, feels, and senses – sometimes knowingly, often tacitly, as she or he builds an understanding» (Langer, 2011, s. 15). For Langer representerer en forestillingsverden «[...] the total understanding a reader has at a given point in time, resulting from the ongoing interaction between self and text» (Langer, 2011, s. 15–16). Langer omtaler dette som lokale forestillingsverdener, som forandres etter hvert som lesingen skrider fram, nye ideer oppstår og helhetsoppfatningen endres. Slik utvikles en foreløpig eller lokal forestillingsverden til en «endelig», sier Langer (2011, s. 16), som i andre sammenhenger understreker at en litterær erfaring aldri er avsluttet, og at det bare finnes pauser og framtidige muligheter som påvirker tolkningen (Langer, 2011, s. 5). Den endelige forestillingsverdenen skal ikke forstås som summen av de tankene som har oppstått underveis, men som en modifisert versjon av de lokale forestillingsverdenene (Langer, 2011, s. 16).

Ifølge Langer er det to måter å bygge forestillingsverdener på, med to ulike tenkemåter som utgangspunkt. Mens den *diskursive*, eller ikke-litterære, tenkemåten er logisk, fornuftsmessig og distansert, er den *litterære* tenkemåten innrettet mot leserens opplevelser, innlevelse og fantasi. De to tenkemåtene samspiller med hverandre og utfyller hverandre, sier Langer, og gjennom dette samspillet kan leserens forståelse av teksten gradvis utvides. Med en litterær tenkemåte, som Langer omtaler som å utforske horisonter av muligheter, kan leserens erfaringer aktiveres i lesingen. Ved den diskursive måten å bygge forestillingsverdener på, kan leseren holde fast ved et referansepunkt gjennom logisk, distansert tenkning (Langer, 2011, s. 28, 32). Både sjanger og didaktisk situasjon vil bestemme om det er den diskursive eller den litterære tenkemåten som blir mest framtrædende i den konkrete lesesituasjonen. Langer knytter todelingen til begrepsparet subjektiv og objektiv erfaring (Langer, 2011, s. 7). Den objektive erfaringen innebærer en distansert, saklig og logisk holdning, som er

kjennetegnende for forskerens paradigmatisk rolle og diskursive tenkemåte, mens den subjektive erfaringen er virksom når individet søker etter mening ved å se innover i seg selv og bygge på egne følelser, sansninger og ideer. Dette siste ligner ifølge Langer på historiefortellerens rolle. Langer (2011, s. 28) er i likhet med Rosenblatt opptatt av den sosiale situasjonens betydning for tilnæringsmåte til tekster. Det er den spesifikke sosiale aktiviteten leseren deltar i, som avgjør om tilnæringsmåten blir litterær eller diskursiv, og vanligvis «velger» ikke leseren lese-måte, mener Langer. Dessuten vil ulike teksttyper og sjangre skape ulike forventninger til lesingen, påpeker hun (Langer, 2011, s. 28).

Selv om Langers begrepspar litterær og diskursiv tenkemåte gjerne blir sammenlignet med Rosenblatts (1994) begreper estetisk og efferent lese-måte, understreker Langer (2011, s. 42) at det er noen tydelige forskjeller i måten begrepsparene skal oppfattes på. Mens Rosenblatt betrakter de to lese-måtene som en sammenhengende enhet, et kontinuum, og mener at lesingen kan være delvis estetisk og delvis efferent på samme tid, mener Langer at det bare er mulig for leseren på ethvert tidspunkt å anvende bare én tenkemåte: «[...] a person can only have one primary orientation, based on the primary goal of the activity itself. This is because the goal determines the kinds of meaning the mind will be positioned to build» (Langer, 2011, s. 42). Selv om den ene tenkemåten vanligvis vil være dominerende i lesingen av en tekst, vil imidlertid leseren i de fleste lesesituasjoner kunne pendle mellom de to tenkemåtene, alt etter hva som er lesingens hovedmål. Hvis målet endres, vil også lese-måten kunne endres. Om den skjønnlitterære lesingen sier Langer at det er mulig for leseren «[...] to enter one orientation, leave it, assume another, leave it, return to the first, and so on» (Langer, 2011, s. 42).

Med en modell som består av fem posisjoner eller faser³⁴ (*stances*) som leseren kan innta i møtet med en tekst, viser Langer (2011, s. 16–21) hvordan mening kan skapes før lesing, underveis og etter at lesingen er avsluttet. De fem posisjonene representerer et forståelsesarbeid som strekker seg fra før leseren begynner å lese teksten, mens lesingen foregår og helt fram til lesingen er avsluttet. Selv om lesingen i seg selv er lineær, skal

³⁴ Som forklart i fotnote 8, og med henvisning til Schmidl (2008), velger jeg å bruke «posisjoner» i stedet for «faser».

ikke Langers posisjoner forstås som en lineær prosess. Forestillingsverdener som dannes er som nevnt alltid i forandring og bevegelse, og i forståelsesarbeidet vil leseren bevege seg mellom de ulike posisjonene.

I posisjonen *Being outside and stepping into an envisionment*³⁵ forsøker leseren å skaffe seg et første inntrykk av hva teksten handler om. Egen erfaring og kunnskap spiller en vesentlig rolle i forestillingsbyggingen, men også de første ledetrådene fra bokas peritekster, som tittel, forsidebilde eller innsidepermer, har betydning for forventningene til teksten som snart skal leses. *Being inside and moving through an envisionment* er neste posisjon. Leserens er aktiv og engasjert, og forsøker å forstå de litterære personenes handlinger og tanker. Ny informasjon hjelper leseren med å utdype det som allerede er kjent, og leseren danner seg fortløpende hypoteser om hva som vil skje videre. Leserens tar i denne posisjonen i bruk kunnskaper både om seg selv, livet og verden for å utvikle sin forståelse av teksten. I posisjon 3, *Stepping out and rethinking what you know*, reflekterer leseren over hva teksten, eller elementer i teksten, kan bety. Leserens kan her bruke både egne kunnskaper om verden og informasjon som teksten har gitt. *Stepping out and objectifying the experience*, den fjerde posisjonen, innebærer en distansering fra teksten. Her får leseren mulighet til å tenke omkring sin egen leseopplevelse for eksempel ved å knytte den leste teksten til andre tekster, til egne opplevelser eller til forfatterhåndverket. Den femte posisjonen, *Leaving an envisionment and going beyond*, innebærer at leseren forlater forestillingsverdenen og produserer egne, nye uttrykk (for eksempel i tekst, bilde eller dramatisering) med utgangspunkt i kunnskaper og forståelse fra møtet med teksten.

Ifølge Langer må leseren, slik de fem posisjonene viser, hele tiden være aktiv for å kunne konstruere forestillingsverdener, og både følelser og intellekt må involveres. I delkapittel 6.8 diskuterer jeg hvordan elevene i min studie posisjonerer seg i leseprosessen på måter som Langer skisserer i sin modell.

³⁵ De fem posisjonene blir på norsk vanligvis oversatt til (1) Å være utenfor teksten og bevege seg inn i en forestillingsverden (eller Orienteringsfasen), (2) Å være i teksten og bevege seg gjennom (eller Forståelsesfasen), (3) Å bevege seg ut av teksten og tenke over det en vet (eller Tilbakekoblingsfasen), (4) Å bevege seg ut av teksten og objektivere leseopplevelsen (eller Overblikksfasen) og (5) Å bevege seg ut av forestillingsverdenen og skape noe nytt.

2.3.3 Roland Barthes' narrative koder

En interesse for leseren og lesningen finnes også hos Roland Barthes, og i min sammenheng er nettopp den sterke vektleggingen av leseren i Barthes' poststrukturalistiske litteraturteori av spesiell interesse. Leserorientert teori og strukturalisme har det til felles at begge er opptatt av hvordan mening skapes. Strukturalisten studerer imidlertid ikke leseopplevelsen i seg selv, men undersøker de bakenforliggende strukturene som gjør opplevelse og meningsskapning mulig.

Barthes framhever det skjønnlitterære verkets mangfold av mulige fortolkninger som en udelt positiv egenskap, og mener at det ikke finnes én riktig eller «autorisert» forståelse av en litterær tekst. Tvert imot skapes meningen av leseren, ikke forfatteren, hevder Barthes (1970/1974). I essayet «The death of the author» (Barthes 1967/2015)³⁶, gir Barthes sin senere så kjente erklæring om at leserens fødsel er betinget av forfatterens død. Essayet er blitt kalt et manifest for poststrukturalismen og andre nyere retninger. Med boka *S/Z*, som kom ut første gang på fransk i 1970, flytter Barthes oppmerksomheten fra tekstens struktur til leserens synsvinkel. Her gir han en detaljert narrativ analyse av Honoré de Balzacs novelle «Sarrasine»³⁷ (Barthes, 1974). I stedet for å analysere novellen med utgangspunkt i et vitenskapelig begrepsapparat, slik strukturalisten Barthes ville gjort, lar han her kommentarene følge sin egen lesningsbevegelse gjennom teksten, fra begynnelse til slutt. Underveis stopper han opp og gir noen mer utførlige kommentarer til bestemte tekstpassasjer eller litteraturvitenskapelige problemstillinger. I stedet for å la tekstens strukturer være styrende for analysen, er det leseprosessen som blir bestemmende. Barthes' analyse av «Sarrasine» dreier seg følgelig mer om leserens erfaringer og verdisett som avdekkes gjennom lesingen, enn om novellen i seg selv. Per Krogh Hansen (1997, s. 118) beskriver bevegelsen eller dreiningen hos Barthes fra tekst til leser som en interesseforskyvning, som noe som innebærer mer enn bare å flytte blikket. Leseren gjøres til en uatskillelig del av

³⁶ «The death of the author» (1967), på fransk som «La mort de l'auteur» (1968). På norsk i Stene-Johansen (1994/2015, s. 59–65).

³⁷ Novellen handler om billedhuggeren Sarrasine som forelsker seg i Zambinella, sangerinnen som viser seg å være en kastrat forkledd som kvinne. Barthes henviser til navnene deres i bokas tittel, *S/Z*.

lesningens eller analysens resultat, påpeker han: «Det er dybest set umuligt at beskrive teksten (objektivt), men vi kan trods alt beskrive, hvordan og med hvad vi forsøger at beskrive den. Det er det, Barthes gør i sin analyse af «Sarrasine»» (Hansen, 1997, s. 118).

For å understreke forskyvningen mot leseren, innfører Barthes i *S/Z* et skille mellom skrivbare og lesbare tekster, eller *writerly texts* og *readerly texts*³⁸ (Barthes, 1974, s. 4). Mens lesbare tekster gjør leseren passiv, gjør de skrivbare leseren til aktiv «medskriver», hevder han. Barthes nyanserer motsetningen med å si at rendyrkede skrivbare eller lesbare tekster ikke eksisterer, men at de to teksttypene eller tekstkvalitetene kan finnes i større eller mindre grad i enhver tekst. Den skrivbare teksten er en prosess der leseren deltar i produksjonen; «[...] the writerly text is *ourselves writing*» (Barthes, 1974, s. 5, uthevet i original). Gundersen (1989, s. 55) påpeker at det er dette Barthes gjør når han leser «Sarrasine».

Barthes (1974) deler den omtrent 30 sider lange Balzac-novellen «Sarrasine» opp i 561 tekstdeler av varierende lengde, alt fra enkeltord til passasjer som går over flere linjer eller en hel bokside. Disse leseenheter, «units of reading», som Barthes (1974, s. 13–14) kaller leksier (*lexias*), blir så kommentert ved hjelp av en eller flere av fem koder som benevnes som *proairetisk*, *hermeneutisk*, *semisk*, *symbolsk* og *referensiell kode* (Barthes, 1974, s.18–20). Ifølge Barthes er disse vevd inn i enhver narrativ tekst³⁹. Kodene presenteres i den rekkefølgen de først opptrer i Barthes' egen novelleanalyse, og de står ikke i noe hierarkisk forhold til hverandre, hevder han (Barthes, 1974, s. 19). Kodene kan imidlertid deles inn i to hovedgrupper. I analysen av «Sarrasine» betegner noen av kodene leseenheter eller leksier som driver novellens handling framover (proairetisk og hermeneutisk), mens andre koder beskriver situasjoner, personer og tenkemåter (semisk, symbolsk og referensiell). Den proairetiske og den hermeneutiske koden er tett forbundet med hverandre, ettersom begge betegner aspekter ved tekstens handling. Den hermeneutiske koden (*the hermeneutic code*) refererer til elementer i fortellingen som ikke er fullt ut forklart, og som dermed framstår som et mysterium eller

³⁸ Fransk *scriptible* og *lisible*.

³⁹ Barthes opererer også med noen underkategorier, men dem velger jeg å se bort fra her.

en gåte for leseren. De etterlater ubesvarte spørsmål og skaper en spenning. Proairetisk kode (*the proairetic code*⁴⁰) eller handlingskode beskriver hendelser som henger sammen med hverandre eller refererer til hverandre, uten at de nødvendigvis er «mystiske» eller etterlater leseren med spørsmål. Denne koden kan også skape spenning i en fortelling gjennom antesipasjon eller foregripelse ved at leseren vil spørre seg om hva som vil komme til å skje videre. Hermeneutisk og proairetisk kode arbeider sammen som et par for å utvikle spenningene i teksten og holde leserens interesse oppe. Barthes beskriver dem som «[...] two sequential codes: the revelation of truth and the coordination of the actions represented: there is the same constraint in the gradual order of melody and in the equally gradual order of the narrative sequence» (Barthes, 1974, s. 30).

De tre siste kodene dreier seg om de beskrivende aspektene i teksten. Den semiske koden (*the semic code*) karakteriserer personer og steder og refererer til konnotasjoner i teksten som tilfører mening utover ordenes denotative betydning. Barthes omtaler også denne koden som «den konnotative koden» nettopp fordi den peker mot alle de konnotasjonene som kan omgi et ord. Den symbolske koden (*the symbolic code*) ligner mye på semisk kode, men virker på et dypere nivå idet den beskriver motsetninger og flertydighet. Koden organiserer betydning til bredere og dypere sett av mening. Den referensielle eller kulturelle koden (*the cultural code*) viser til konvensjonell visdom, myter og fordommer. Koden refererer til elementer i kanoniske verk som antas å representere sannheten, og som derfor ikke kan bli utfordret, sier Barthes. Typisk involverer denne koden enten vitenskap eller religion. Barthes ser på alle kodene som kulturelle, men reserverer likevel denne betegnelsen for den samlede kunnskapen vi bruker for å fortolke våre hverdagserfaringer. Barthes beskriver det som «[...] knowledge or wisdom to which the text continually refers» (Barthes, 1974, s. 18) og «[...] references to a science or a body of knowledge» (Barthes, 1974, s. 20). I en senere analyse med bruk av narrative koder (se nedenfor) utdyper Barthes beskrivelsen av den kulturelle koden slik:

⁴⁰ Barthes (1974, s. 18) knytter begrepet proairetisk til Aristoteles' termer *praxis* og *proairesis*. Hos Barthes dreier koden seg om leserens evne til å forutse hva en bestemt handling eller hendelse kan føre til. Denne koden omtales også som *the anticipatory code* og *the action code*.

Although all the codes are in fact cultural, there is yet one, among those we have met with, which we shall privilege by calling it the cultural code: it is the code of knowledge, or rather of human knowledges, of public opinions, of culture as it is transmitted by the book, by education, and in a more general and diffuse form, by the whole of sociality. (Barthes, 1973/2000, s. 134–135)

Det finnes en stor mengde av kunnskaps- og visdomskoder som den litterære teksten kan referere til, sier Barthes (1974), og som kan lede leseren til å lage forbindelser til den kulturelle konteksten. Han deler derfor den referensielle koden videre inn i en rekke delkoder eller underkategorier.

Etter *S/Z* analyserer Barthes (1973/2000) Edgar Allan Poes skrekk-novelle «Fakta i saken M. Valdemar» fra 1845 ved å dele den opp i leksier og anvende koder, men her delvis med andre koder enn i «Sarrasine»-analysen⁴¹. Begrepet *kode* utdyper Barthes slik i artikkelen om Poes novelle:

The word ‘code’ itself should not be taken here in the rigorous, scientific, sense of the term. The codes are simply associative fields, a supra-textual organization of notations which impose a certain idea of structure; the instance of the code is, for us, essentially cultural: the codes are certain types of ‘déjà-lu’ [already read], of ‘déjà-fait’ [already done]: the code is the form of this ‘déjà’, constitutive of all the writing in the world. (Barthes, 2000, s. 134)

Intertekstualitetsbegrepet kan knyttes til Barthes’ koder, og særlig til den referensielle eller kulturelle koden, gjennom uttrykket ‘déjà-lu’ eller ‘allerede lest’. Barthes understreker at for leseren er kodene «[...] only departures of ‘déjà-lu’, beginnings of intertextuality» (Barthes, 2000, s. 136). I andre sammenhenger diskuterer Barthes intertekstualitet mer inngående. Begrepet, som ble utmyntet av Julia Kristeva i 1966⁴², beskriver Barthes på følgende måte i artikkelen «Tekstteori»:

Hver tekst er en *intertekst*; andre tekster er tilstede i den, på forskjellige nivåer, og i mer eller mindre gjenkjennelige former. Dette er tekster fra fortidens kultur eller fra samtiden; all tekst er en ny vev av forgangne sitater. Gjennom teksten – og redistribuert i den – passerer biter av koder, formuleringer, rytmiske mønstre, fragmenter av sosiale

⁴¹ Eksempler på koder i Poe-analysen er *the intertextual code*, *the metalinguistic code*, *the narrative code*, *the socio-ethnic code*, *the symbolic code*, *the social code* og *the enigmatic (or hermeneutic) code*.

⁴² Kristeva forklarer begrepet i artikkelen «Bakhtine. Le mot, le dialogue et le roman » («Bakhtin. Ordet, dialogen og romanen») fra 1969. Her skriver hun blant annet at «[...] enhver tekst er konstruert som en mosaikk av sitater; enhver tekst er en absorpsjon og en transformasjon av en annen» (sitat hentet fra Claudi, 2013, s. 94).

språk osv., for det er alltid språk før teksten og omkring den. (Barthes, 1973/1991, s. 78)

Jeg mener at inndelingen i handling (de to første kodene) og beskrivelse (de tre siste kodene) som er presentert i *S/Z* har paralleller til det Jerome Bruner (1986, s. 11) kaller *two modes of thought*; den syntagmatiske og den paradigmatiske tenkemåten. Disse representerer to helt ulike, men komplementerende, måter å betrakte virkeligheten på. Syntagmatisk tenkemåte, som Bruner også kaller *the narrative mode*, er knyttet til lineær tid og narrasjon, mens paradigmatiske tenkemåte, *the paradigmatic mode*, er ikke-lineær og reflekterende, kategoriserende eller argumenterende. Ifølge Bruner opptrer de to tenkemåtene sammen, og ofte også samtidig med hverandre (Bruner, 1986, s. 11). Rosenblatt (1994) framhever et lignende skille i sitt begrepspar estetisk og efferent lese måte. Den syntagmatiske tenkningen kan fremme elevenes narrative kompetanse og ha betydning for utvikling av empati og relasjoner, mens den paradigmatiske tenkningen, som innebærer å gå ut av den lineære tiden i et handlingsforløp, kan fremme evnen til å generalisere og finne strukturer. Et poeng hos Bruner (1986) er at en dypere forståelse kan oppnås dersom begge tenkemåtene tas i bruk.

Barthes bruker de fem overordnede kodene som er skissert ovenfor, som et strukturalistisk verktøy for analyse av en konkret novelle, mens jeg i min sammenheng vil bruke dem til å avgrense og beskrive de lese måtene empiriske lesere av en bildebok tar i bruk i konkrete lesninger. Som nevnt i kapittel 1, anvender jeg Barthes' narrative koder som inspirasjon og teoretisk utgangspunkt for analysen av elevenes gruppesamtaler i kapittel 6. Barthes er opptatt av teksten og av de kodene som finnes innskrevet i teksten, men også, som noe nytt, av (den tenkte) leserens dialog med kodene. I min sammenheng flyttes oppmerksomheten over på det som skjer når litterær tekst og empiriske lesere møtes. De narrative kodene fungerer som analytiske verktøy i Barthes' nærlesing av «Sarrasine», og de får også funksjon som analyseverktøy når de overføres til og betraktes som litterære lese måter i mine analyser.

En lignende måte å anvende Barthes' begreper på finnes også i Nikolajevas artikkel «Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks» (Nikolajeva, 2010), der hun viser hvordan de fem narrative kodene kan brukes til å gjenkjenne visuell

literacy⁴³. Nikolajeva drøfter hvordan kodene kan gjøre seg gjeldende i lesing av skjønnlitterære sammensatte tekster som bildebøker, men forholder seg ikke til empiriske lesere i sin artikkel. Jeg har tidligere, i delkapittel 1.7, nevnt Thomsons (1987) bruk av Barthes' narrative koder i konstrueringen av en utviklingsmodell for litterær kompetanse. Hos Thomson betegner kodene hierarkiske nivåer av en lesers skjønnlitterære leseutvikling. Perspektivene som ligger i Barthes' koder opptrer også hos andre forskere, men med andre teoretiske bakgrunner, begreper og kategoriseringer. For eksempel snakker Steffensen (2005) om *narrativ kompetanse* og *fiksjonskompetanse*, med et innhold som synes å korrespondere med Barthes' proairetiske og hermeneutiske koder.

I tillegg til at Barthes dreier oppmerksomheten mot leseren, lesningen og meningsdannelsen i arbeidet med litterære tekster (leseren *i* teksten), er hans teori om de narrative kodene også relevant i min sammenheng på grunn av selve framgangsmåten han benytter. Barthes' bruk av det han omtaler som en steg-for-steg-metode (*step-by-step method*) tar form av det han kaller en langsom lesning av «stillbilder» (Barthes, 1974, s. 12). Kommentarene til Balzacs novelle består av en rekke digresjoner som gir muligheter til å iaktta strukturene som teksten er vevd sammen av, sier Barthes (1974, s. 13), og fortsetter:

[t]he reading of this text occurs within a necessary order, which the gradual analysis will make precisely its order of writing; but the step-by-step commentary is of necessity a renewal of the entrances to the text, it avoids structuring the text *excessively*, avoids giving it that additional structure which would come from a dissertation and would close it: it stars the text, instead of assembling it. (Barthes, 1974, s. 13, uthevet i original)

Ved å bryte eller klippe opp teksten i leseenheter (leksier) i stedet for å samle den, som i en strukturalistisk analyse, mener altså Barthes at han unngår overstrukturering. Dette

⁴³ Nikolajeva (2010) bruker begrepene *visual literacy* og *visual reading skills* i artikkelen, men definerer ikke disse begrepene. Hun sier imidlertid noe om de grunnleggende ferdighetene som kreves i møtet med en bildebok, blant annet at «[v]isual literacy demands understanding of the connection between the signifier (iconic sign) and the signified» (Nikolajeva, 2010, s. 28). Begrepet *visuell literacy* ble først brukt av John Debes i 1969 (Debes, 1969, s. 27).

er en analyse som følger fortellingen etter hvert som den utfolder seg, enhet for enhet⁴⁴. Barthes er opptatt av de konnotasjonene som hvert element, hvert leksi, av teksten fremkaller. På lignende måte, men naturligvis uten Barthes' systematikk og målrettethet, skjer også elevenes lesninger av en bildebok i grupper i min studie. Elevene leser sekvens for sekvens, i dette tilfellet oppslag for oppslag⁴⁵, stopper opp og kommenterer det de reagerer på underveis.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet og avgrenset studiens sentrale begreper litterær kompetanse og litterære lesemåter, og pekt på hvordan begrepene kan settes i relasjon til hverandre og brukes i analyser av empiriske litterære samtaler. Litterær kompetanse er, siden begrepet først ble lansert på 1970-tallet, blitt drøftet og anvendt både i skandinaviske og internasjonale litteraturvitenskapelige og litteraturdidaktiske forskningsmiljøer. Både selve begrepet og fenomenet det skal vise til, er imidlertid blitt kritisert for å være lite håndgripelig, og også mangelfullt dersom forskningen skal kunne si noe om faktiske leseres lesninger av skjønnlitteratur. En operasjonalisering av begrepet synes derfor å være både nødvendig og hensiktsmessig. I dansk litteraturpedagogisk forskning er begrepet *litterær faglighet* (Hetmar, 1996) blitt brukt for å skille mellom de usynlige, interne og de synlige, kommunikative delaspektene av den litterære kompetansen. Faglighetsbegrepet inkluderer også sosiale aspekter ved litteraturlesingen, som den snevre definisjonen av litterær kompetanse ikke tar opp i seg. Litterær kompetanse kan komme til syne på en rekke ulike måter, blant annet slik Blau (2003) og Hennig (2017) viser i sine modeller. Bruk av varierte litterære lesemåter er ett av uttrykkene for litterær kompetanse, og i denne avhandlingen forstår jeg lesemåtene nettopp som et identifiserbart uttrykk for elevenes litterære kompetanse.

⁴⁴ Likevel må det sies at analysen flere ganger viser til framtidige hendelser i den litterære tekstens intrige, noe som viser at hele novellen altså er kjent for leseren på analysestidspunktet.

⁴⁵ Et bildebokoppdrag utgjør to boksider som vises samtidig når boka er oppslått. Bokas venstre og høyre side utgjør en helhet (Nikolajeva, 2000, s. 74).

Lesemåtebegrepet er, slik jeg ser det, spesielt anvendelig fordi det kan si noe mer spesifikt om det komplekse forholdet mellom tekst og leser enn det overordnede begrepet litterær kompetanse kan. Med studiens to første forskningsspørsmål undersøker jeg lese måter henholdsvis i de lærerledede klasseromssamtalene og i de elevstyrte gruppesamtalene. Med det tredje forskningsspørsmålet søker jeg å belyse elevenes litterære kompetanse med utgangspunkt i den kunnskapen elevenes bruk av litterære lese måter kan gi.

Litteraturundervisningens mål er å øke elevenes litterære kompetanse – i en vid forståelse av begrepet. Den kanskje vanligste innsnevringen i bruken av begrepet er at det settes likhetstegn mellom litterær kompetanse og analyse- og fortolkningskompetanse. Jeg mener at det ikke bare er lese måter som har sitt utspring i litteraturvitenskapen, som den såkalte analytiske eller kritiske lesningen, som har sin rettmessige plass i skolens litteraturundervisning, men også lese måter som i større grad tar utgangspunkt i elevenes hverdagserfaringer og hverdagspråk (jf. Felski, 2008). Litterær kompetanse er, slik jeg bruker begrepet, en kompetanse som omfatter både analytiske ferdigheter og evne til å engasjere seg personlig i skjønnlitterære tekster. Disse ulike sidene ved den litterære kompetansen, som jeg betrakter som likeverdige delkompetanser, kan uttrykkes gjennom analytisk innrettede lese måter, for eksempel med vekt på å undersøke fortellingsstrukturer, eller ved personlig innrettede lese måter som innebærer blant annet innlevelse og empati med litterære personer. Lesemåtene vil, slik analysene i denne avhandlingen viser, avløse hverandre kontinuerlig i faktiske samtaler.

Det ville være mulig å analysere materialet i min studie med Rosenblatts (1938/1995) estetiske og efferente lese måte som eneste redskap, ettersom alle varianter av lese måter vil kunne plasseres et eller annet sted langs kontinuumet som disse to hovedlese måtene spenner opp. Rosenblatts teori utgjør også et viktig grunnlag for lese måtetenkningen i denne studien, slik jeg har gjort rede for ovenfor. Samtidig ønsker jeg å spesifisere nærmere de ulike lese måtene som kommer til uttrykk i mitt empiriske materiale. Til dette henter jeg tanker og begreper fra Barthes' teori om narrative koder (Barthes, 1974). Lesemåteinndelingen jeg opererer med i denne studien, er slik påvirket av Barthes'

kategoriseringer, og også i benevnelsene av lesemåtene henter jeg inspirasjon fra kodene. Lesemåtene betrakter jeg som overgripende måter å nærme seg en skjønnlitterær tekst på, og de anvendes i analysene av de elevstyrte gruppesamtalene. I analysen av samtalene i den lærerledede undervisningen vender jeg meg til Langers (2011) begrepspar litterær og diskursiv lesemåte. I det avsluttende drøftingskapitlet viser jeg hvordan klasseromssamtalene både skiller seg fra og har likhetstrekk med gruppesamtalene. Lorentzens (2009) seks kompetanser i arbeidet med fiksjonstekster danner også teoretisk bakgrunn for å forstå litteraturlesingen i klasserommet og de prioriteringene læreren gjør.

Min studie søker ikke å studere litterær kompetanse eller litterære lesemåter i et utviklingsperspektiv eller å vurdere den litterære kompetansen til elevene som deltar. Jeg ønsker snarere å gi noen øyeblikksbilder av litteraturlesingspraksis i en ungdomsskoleklasse, og med det synliggjøre *hva slags* kompetanse(r) elevene i studien framviser i samtaler om litteratur. I tillegg peker studien på noen av de formene for litterær kompetanse som understøttes gjennom læreplaner og undervisning.

3. Forskningsdesign og metode

3.1 Innledning

Foreliggende studie er en kvalitativ kasusstudie med bruk av etnografisk inspirerte forskningsmetoder. Kasusstudien er særlig godt egnet når målet er en inngående undersøkelse av et «bundet system» (Stake, 1995, s. 2), det vil si et system som er avgrenset i tid og rom. Forskningstilnærmingen defineres av Creswell og Poth som «[...] a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving *multiple sources of information*» (Creswell & Poth, 2018, s. 96, uthevet i original). Det er analyseenheten, *the unit of analysis*, ikke emnet for undersøkelsen, som definerer en studie som en kasusstudie (Merriam & Tisdell, 2016, s. 38–40). Analyseenheten i min undersøkelse er en gruppe elevers og en norsklærers arbeid med bildebøker i en avgrenset tidsperiode i slutten av niende trinn. Kasusstudien, gjerne i kombinasjon med etnografi, er mye brukt i utdanningsforskning, og har sin særlige styrke i at den gjennom «tykke beskrivelser» kan gi gjenkjennelse og overføringsverdi til lignende situasjoner i praksisfelt og forskning (Geertz, 1973/2017, s. 3; Lincoln & Guba, 2000, s. 40). Etnografisk orienterte kasusstudier involverer kulturelle faktorer som kan ha betydning for å forstå det kasuset som studeres. De litterære samtalene mellom deltakerne i min studie har ikke funnet sted i et vakuum, men plasserer seg i en gitt historisk, kulturell og institusjonell kontekst som har innvirkning på praksisen. For å få fram noen av disse aspektene, inkluderer jeg også kontekstualiserende data fra læreplanen i norsk, klassens lærebok samt opplysninger fra intervjuer og spørreskjemaer.

Det primære datamaterialet er hentet inn gjennom observasjon av litteraturundervisning på niende trinn og består av transkriberte lydopptak av samtaler om litteratur i helklasse og i grupper. Materialet ble samlet inn over en niukersperiode vårsemesteret 2016, med et oppfølgende besøk i klassen i september samme år. I avhandlingen presenteres analyser av datamaterialet fra de fire siste ukene i observasjonsperioden, da klassen

arbeidet med bildebøker, samt av gruppesamtaler gjennomført i juni og september. En oversikt over det samlede datamaterialet finnes i Tabell 1.

I dette kapitlet presenteres studiens design, dens deltakere og den konteksten som utgjør rammen for undersøkelsens primære data. I kapitlet vises det hvordan datamaterialet er fremskaffet og hvordan jeg har bearbeidet og analysert det. Videre beskriver og drøfter jeg studiens metodiske tilnærming. I kapitlet inngår også en drøfting av forskningsetiske spørsmål og spørsmål om studiens gyldighet og pålitelighet. Kapitlet innledes med en plassering av studien i klasseromsforskningsfeltet.

3.2 Klasseromsforskning

Klasseromsforskning defineres av Sigrún Gudmundsdóttir (1998, s. 105) som forskning på pedagogisk praksis, det vil si forskning som undersøker prosesser i undervisning og læring som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Kirsti Klette (1998) avgrenser i tillegg klasseromsforskningen med å si at et slikt perspektiv gir «[...] informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner» (Klette, 1998, s. 15). Harriet Bjerrum Nielsen (1985, s. 32) forstår klasseromsforskning som «pedagogiske hverdagsbeskrivelser» eller beskrivelser av pedagogiske prosesser i bestemte historiske og institusjonelle kontekster (Nielsen, 1985, s. 33). Både prosesser i klasserommet og individenes handlinger og fortolkninger ser jeg på som vesentlige aspekter ved min undersøkelse. I tillegg er det et poeng at beskrivelsene av undervisning og samtaler skal vise fram det hverdagslige og dermed overførbare i situasjonene.

Peder Haug peker på at klasseromsforskningens målsetting er «[...] å få innsyn i det som elever og lærer har held på med i undervisning og læring innenfor rammene av opplæringsinstitusjonane» (Haug, 2011, s. 4). Han skisserer to hovedspor innenfor klasseromsforskningen: det naturvitenskapelig inspirerte og det humanistiske sporet (Haug, 2011, s. 4–5). I den førstnevnte orienteringen søkes kunnskap som kan øke effektiviteten i opplæringen blant annet ved å undersøke hva som kan være den beste måten å undervise på. Det humanistiske hovedsporet representerer en kvalitativt orientert forskning der målet er å øke innsikten både i aktiviteter, relasjoner og aktører i

klasserommet. Dette hovedsporet fikk gjennomslag i Norden og Norge på 1980-tallet og har ifølge Haug (2011) vært dominerende siden. Temaene kan spenne over mange felt, men særlig har det dreid seg om elevfokuserte studier av klasseromsinteraksjon. Lindblad og Sahlström (2000) viser at tidlige etnografiske klasseromsstudier i England og USA hadde et tydelig lærer- og læringsfokus, mens den uformelle interaksjonen mellom elevene fikk stadig større oppmerksomhet fra 1990-tallet og utover. Denne interesseforskyvningen, som også har funnet sted i de skandinaviske landene, hadde sammenheng med at undervisningsformene endret seg fra stor grad av lærerstyring til stadig mer elevorienterte aktiviteter med selvstendig oppgaveløsning (Haug, 2011; Klette, 2003, s. 59–60). Min studie kan plasseres i den humanistiske tradisjonen og med særlig oppmerksomhet rettet mot elevers meningskaping i møter med tekst.

3.2.1 En etnografisk orientert kasusstudie

Klasserommet som forskningsfelt åpner for et mangfold av metodiske tilnærminger. Svært vanlig er ulike former for observasjon av det som foregår, samtale med aktørene samt dokumentanalyser (Klette, 1998). Klette (2004) skiller mellom systematiske klasseromsobservasjoner, studier med en etnografisk orientert tilnærming og lingvistiske klasseromsstudier. Min studie plasserer seg innenfor den etnografisk orienterte klasseromsforskningen, som kjennetegnes av en åpen tilnærming gjennom observasjoner og intervjuer. Etnografiske studier forekommer i en rekke ulike varianter og med bruk av mange ulike typer verktøy, data og teorirammer. Bruk av etnografiske metoder kan spenne fra omfattende studier – gjerne karakterisert som «doing ethnography» – til studier der forskeren bare anvender etnografiens metodiske verktøy (Anderson-Levitt, 2006; Green & Bloome, 2004, s. 183), slik jeg gjør. Nærstudier av avgrensede miljøer åpner opp for at forskeren kan zoome inn på situasjonens mikronivå og komme under overflaten på det fenomenet hun ønsker å studere (Hammersley & Atkinson, 2004; Hammersley, 2006).

Studien er etnografisk orientert fordi kontekstens betydning for litteratursamtalene vektlegges, men også fordi etnografiske datainnsamlingsmetoder anvendes. Etnografisk inspirert forskningsmetode gir muligheter for næranalyser av flere typer av

datamateriale, og i denne studien belyser dataene ulike sider ved litteraturredidaktisk praksis i klasserommet. Jeg beskriver og analyserer i første rekke litteraturlesingens nære kontekst, og går ikke inn i de større kulturelle sammenhengene i skolen som helhet eller i elevenes liv utenfor klasserommet. Jeg er bevisst på at den sosiale interaksjonen internt i elevgruppene påvirkes både av dynamikken i klasserommet og av kulturelle forhold i elevenes skolehverdag, deres fritid og i samfunnet de er en del av. I denne studien velger jeg likevel å holde disse faktorene utenfor.

3.2.2 Kontekstens betydning

Studiens primære datamateriale er transkriberte lydopptak av samtaler om skjønnlitterære tekster i klasserom og i elevgrupper. Denne delen av datamaterialet danner grunnlag for å undersøke litterære lese måter og litterær kompetanse, og vil bli nærmere presentert i delkapittel 3.5. Bakgrunnsdata som får betydning for analyser og fortolkninger av samtalematerialet, er hele den læringskonteksten elevene befant seg i på det tidspunktet undervisning og samtaler ble gjennomført, og som jeg kunne observere. Gjennom intervju og uformelle samtaler med norsklæreren fikk jeg innblikk i lærerens meninger og oppfatninger om litteraturundervisningens mål og innhold samt hennes oppfatninger om ungdomstrinnselever som litteraturlesere (se delkapittel 5.4). Jeg gjennomførte også en elevspørreundersøkelse om lese- og mediepreferanser på fritida, og jeg hadde korte intervjusamtaler med elevene gruppevis. Dette materialet blir presentert i delkapittel 5.5 og 5.6. De ulike typene av bakgrunnsmateriale bidrar til å gi en kontekstuell ramme å forstå samtalematerialet innenfor.

Klasseromssamtalene tilhører studiens primærmateriale. Samtidig får disse samtalene, som er en sentral del av undervisningssituasjonen, funksjon som kontekstualiserende materiale for de tre gruppesamtalene. Det ville være mulig å analysere elevenes litterære samtaler i gruppene helt uten å kjenne den kontekstuelle rammen samtalene er blitt til innenfor. Jeg kunne også valgt å trekke inn bare ett enkeltelement fra konteksten, som intervjuet med læreren. Uansett hvor grensene settes for hva som tas inn som bakgrunnsmateriale, vil det aldri bli annet enn utsnitt av en virkelighet. I denne studien har jeg valgt å bruke bakgrunnsinformasjonen fra det innsamlede datamaterialet for å gi

støtte til analyser og drøfting av de litterære samtaler i helklasse og i grupper. For eksempel knyttet elevutsagn i de elevstyrte gruppesamtalene noen ganger til formuleringer eller poenger fra undervisningen, læreboka, lærerintervjuet eller elevintervjuene.

3.3 Utvalg

3.3.1 Studiens deltakere

Rekrutteringen av lærerdeltaker fulgte kravene til førstegangskontakt i *Forskningsetiske retningslinjer* (NESH, 2016), som blant annet innebærer at kontakt med lærere skal opprettes via skolens rektor (se også delkapittel 3.7 om validitet og pålitelighet). Jeg kontaktet tidlig i prosjektperioden, høsten 2015, rektorene ved to ungdomsskoler med spørsmål om en av norsklærerne ved skolen kunne tenke seg å delta i prosjektet. Jeg opplyste at jeg ønsket å komme i kontakt med norsklærere som var spesielt engasjert i litteraturdelen av norskfaget. Fra den ene skolen fikk jeg umiddelbart positiv respons, mens på den andre skolen ønsket ingen lærere å delta. Jeg tok videre kontakt med en tredje skole i en annen kommune, og i en fase av prosjektet hentet jeg inn data fra litterære gruppesamtaler i en tiendeklasse ved denne skolen. Ettersom til sammen seks elever i klassen aldri returnerte underskrevet samtykkeskjema og/eller uttrykte overfor læreren at de ikke ønsket å delta, besluttet jeg å utelukke det innsamlede materialet fra denne klassen i studien.

Valg og rekruttering av lærerdeltaker er basert på det en kan kalle *purposive sampling* (Schreier, 2018, s. 88). Dette utvalgsprinsippet har som overordnet mål å velge informanter slik at man kan samle inn så fyldig informasjon som mulig for å besvare forskningsspørsmålene. Jeg var som nevnt ute etter å finne lærerdeltakere som hadde et spesielt engasjement for litteraturundervisning, og som dermed kunne gi fyldige eller rike bidrag til å belyse studiens målsettinger. Å være deltaker i en studie som denne vil alltid medføre ekstra arbeid for læreren, så jeg håpet at jeg kunne finne en lærer som på bakgrunn av egen interesse for feltet også kunne se verdien av deltakelse for sin egen del, og dermed være villig til å sette av nødvendig tid. Læreren som deltar i prosjektet,

er en kvinnelig norsklærer i 30-årene. Hun er utdannet allmennlærer og har en mastergrad i norskdidaktikk. Da jeg kom til skolen for å gjennomføre datainnsamlingen, hadde norsklæreren fulgt klassen i omtrent halvannet år. Læreren har i denne avhandlingen fått pseudonymet Gun-Eva, etter en sentral person i en novelle⁴⁶ klassen arbeidet med da jeg besøkte dem første gang. Skolen blir, som tidligere nevnt, kalt Skogrand ungdomsskole i avhandlingen og ligger i en mindre by på Østlandet. Målt etter antall elever kan skolen karakteriseres som en relativt stor ungdomsskole i norsk sammenheng.

I mitt første møte med elevene informerte jeg dem om prosjektet og om hva deltakelse ville innebære for dem. Elevene hadde tidligere fått både muntlig og skriftlig informasjon fra norsklæreren, og de hadde fått utdelt samtykkeskjemaer. Jeg fortalte elevene hvorfor jeg var der og hva jeg ville undersøke. Jeg fulgte elevene våren 2016, da de gikk på niende trinn, og besøkte dem igjen tidlig på høsten på tiende trinn (se Tabell 4 som blant annet viser detaljer om observasjonenes varighet).

Det var ni jenter og seks gutter, altså til sammen 15 elever, i klassen jeg fulgte. To av elevene oppga at de snakket et annet språk enn norsk hjemme, men av anonymitetshensyn opplyses det ikke om disse språkene i avhandlingen. Det var ingen nyankomne blant elevene i klassen. Ut over opplysninger om morsmålsbakgrunn, som jeg samlet inn ved hjelp av et spørreskjema (se vedlegg 7), har jeg ikke innhentet informasjon om elevenes bakgrunn verken når det gjelder karakternivå, sosioøkonomisk hjemmebakgrunn eller andre variabler. Jeg fokuserer verken på kjønnsperspektiver eller etnisk bakgrunn i denne studien. Valget av skoleklasse og dermed elever er tilfeldig, ettersom det er lærerens avgjørelse om å delta som har gjort at nettopp disse elevene ble deltakere sammen med sin norsklærer. Jeg har ingen kjennskap til den enkelte elevens kunnskapsgrunnlag eller tidligere erfaringer med skjønnlitterære tekster og litterær lesing, men intervjuet med læreren har gitt meg noe innsikt i hvordan hun oppfattet elevgruppa som litteraturlesere på et generelt grunnlag. Jeg er bevisst på at mange flere faktorer enn dem jeg har oversikt over gjennom spørreundersøkelsen, elevintervjuene,

⁴⁶ «Rødme» av Espen Haavardsholm. Novellen ble opprinnelig publisert i samlingen *Noveller om ungdom* i 2002, og den er gjengitt i klassens lærebok *Fabel 9* (Fostås et al., 2014).

lærerintervjuet og egne observasjoner, nødvendigvis vil spille med og påvirke elevenes lese måter, teksttolkninger og ulike uttrykk for litterær kompetanse.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Oversikt over datamaterialet

Datamaterialet som helhet er samlet inn i tilknytning til to undervisningsperioder med en varighet på til sammen ni uker. Norsklærerteamets årsplaner og plasseringen av litteraturemnene ved skolen har vært bestemmende for hvilke perioder og hvor lenge jeg har vært ute i feltarbeid. Selv om jeg kunne velge, og velge bort, undervisningsperioder for datainnsamlingen, har jeg ikke hatt noen innflytelse på valg av litterære sjangre eller teksttyper i elevenes undervisning. I utgangspunktet var avtalen med norsklæreren at jeg kunne komme til klassen når de arbeidet med litterære emner, uavhengig av sjanger. Som forklart i kapittel 1, strakte feltarbeidet på Skogrand ungdomsskole seg over ni uker våsemesteret 2016. I første del av observasjonsperioden, som gikk over de første fem ukene, arbeidet klassen med lyrikk, og i de påfølgende fire ukene var temaet bildebøker. Med et utfyllende samtalemateriale fra bildebokperioden bestemte jeg meg for ikke å bruke materialet fra lyrikkundervisningsperioden, som i større grad inneholdt skriftlig arbeid (elevenes egen diktskriving) og muntlige elevframlegg (diktanalyse). Jeg anså også bildebokarbeidet som mer interessant å studere fordi undervisning i bildebøker på ungdomstrinnet fra før av er lite utforsket. Svar fra elevintervjuene som ble gjennomført i lyrikkundervisningsperioden, er imidlertid tatt med. Tabellen nedenfor gir en oversikt over de delene av datamaterialet som er brukt i analysen.

Tabell 1. Oversikt over datamateriale som er underlag for analysen

Type datamateriale	Tidsbruk	Tidspunkt
Observasjon av bildebokundervisning	4 uker 7 skoletimer	12. april til 12. mai 2016 (avbrutt av tentamensuke)
Elevstyrt litterær gruppesamtale, Gruppe A	Ca. 30 min.	9. juni 2016
Elevstyrte litterære gruppesamtaler, Gruppe B og Gruppe C	Ca. 30 min. per gruppe	16. september 2016
Intervju med klassens norsklærer	Ca. 60 min.	24. mai 2016
Gruppeintervjuer med elever	Ca. 20 min. per gruppe	17. mars 2016 29. mars 2016 12. mai 2016
Spørreskjema, elever		mai 2016

Jeg har vært opptatt av å samle et materiale som kunne gi et bredt utsnitt med eksempler på lese måter som aktiveres i litterære samtaler. Derfor inngår både lærerledede samtaler fra klasseromsundervisning og elevstyrte samtaler i grupper uten lærerens direkte tilrettelegging. De forskerinitierte litterære samtalene uten lærerdeltakelse ligger nær den uformelle samtalepraksisen elevene var kjent med fra det hverdagslige klasseromsarbeidet i litteratur, særlig fra gruppearbeidssituasjoner. Samlet kan litterære samtaler i ulike læringssituasjoner fortelle noe om hvilke litterære lese måter og hvilke litteraturlesere vi kan møte i siste del av grunnskoleløpet.

3.4.2 Valg av datainnsamlingsmetode

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål gjorde at jeg valgte observasjon og intervju som de sentrale datainnsamlingsmetodene. For å få innblikk i litteraturlesingspraksis både i helklassesamtaler og i gruppesamtaler trengte jeg å observere slike samtaler. I det følgende beskriver jeg innsamlingen av observasjonsdataene (undervisningen og gruppesamtalene) og intervjudataene (lærerintervjuer og elevintervjuer) nærmere.

3.4.3 Observasjon av litteraturundervisning

Observasjon av klasseromsundervisning og elevgruppeaktiviteter har vært den primære datainnsamlingsmetoden. Observasjoner gjøres ute i felten, i den situasjonen som skal studeres, og er ifølge Merriam og Tisdell (2016, s. 137) ofte en mer direkte erfaring enn for eksempel intervjuet. Målet med feltarbeidet var å kunne observere hverdagshandlinger som også ville foregått dersom jeg ikke hadde vært til stede. Jeg ville forsøke å fange opp deltakernes perspektiv uten at jeg selv deltok i eller forstyrret klasseromsaktivitetene, og valgte derfor en observatørrolle som kan beskrives som *observer as participant*⁴⁷ (Merriam & Tisdell, 2016, s. 144). I en slik rolle er forskerens aktiviteter som observatør kjent for gruppa som observeres, men ut over dette er forskerens deltakelse i gruppa sekundær og ikke-aktiv. Forskeren etablerer i en slik rolle en form for insider-identitet for å kunne samle inn informasjon, men uten selv å delta i de aktivitetene som observeres (Merriam & Tisdell, 2016, s. 145). Som forsker kom jeg utenfra for å studere det som foregikk i samhandlingen mellom deltakerne, og en slik lyttende observatørrolle gjorde det mulig å komme så tett på samhandlingen som mulig, uten å bryte forstyrrende inn. Ved på samme tid å være til stede og distansere meg, hadde jeg som mål å betrakte klasseromsaktivitetene med «den fremmedes blikk»⁴⁸ (Gudmundsdóttir, 1998). Studiens forskningsspørsmål har vært styrende for det fokuset observasjonene har hatt. Fra et bredt perspektiv på samhandling om litterære tekster i en skolekontekst har jeg gradvis og i dialog med teorien, snevret inn spørsmål og observasjoner til å gjelde deltakernes lesemåter i litterære samtaler.

Før undervisningsperioden med bildebøker på Skogrand ungdomsskole hadde jeg, som nevnt, allerede vært observatør i klasserommet i fem uker under lyrikkundervisningsperioden. Elevene var gjennom disse ukene blitt vant til at jeg var til stede i norsktimene og at jeg skrev notater og gjorde lydopptak av undervisningsaktivitetene. Jeg brukte lydopptaker ved alle klasseromsobservasjoner og senere når elevene hadde litterære samtaler i grupper. Under observasjonene av

⁴⁷ Denne observatørrollen skiller seg fra det Merriam og Tisdell kaller *participant as observer*, som innebærer større grad av deltakelse fra forskerens side (Merriam & Tisdell, 2016, s. 144).

⁴⁸ I den grad skole og undervisning kan framstå som fremmed for en som selv er lærerutdanner.

litteraturundervisningen hadde jeg plassert to lydopptakere i klasserommet, den ene ved kateteret og den andre midt på langveggen for lettere å kunne fange opp elevsvar bakover i rommet i de lærerledede delene av undervisningsøktene. Begge opptakerne ble flyttet omkring mellom gruppene når elevene arbeidet i mindre diskusjonsgrupper. Lydopptakene fra klasserommet er brukt som støtte for hukommelsen og som et supplement til feltnotatene. Til gruppesamtalene som foregikk i ulike ledige grupperom i nærheten av klasserommet, hadde elevene med seg en av lydopptakerne. Både i klasserommet og i samtalegruppene kunne opptaksutstyret føre til at deltakerne ble ekstra oppmerksomme på at det de sa, ble tatt opp. Jeg valgte lydopptaker framfor lyd- og bildeopptaker fordi jeg ønsket å minimalisere deltakernes opplevelse av å ha et fremmedelement i klasserom og grupperom. Under planleggingen av studien og ved tidspunktet for innsending av søknad om tillatelse til NSD forutså jeg ikke at bildeboklesing ville utgjøre en så sentral del av datamaterialet. I ettertid har jeg reflektert over at bruk av videoopptak kunne gitt tilleggsinformasjon om samtalsituasjonene, for eksempel vist hva elevene pekte på i bildebokoppslagene. Da det ble klart at jeg fikk anledning til å samle inn materiale fra en periode med lesing av bildebøker, ønsket jeg å stå ved den opprinnelige kontrakten jeg hadde med deltakerne. Jeg fortsatte derfor med lydopptak også i bildebokperioden. Jeg vurderte situasjonen slik at innholdet i bildeboksamtalene kunne dokumenteres på en tilfredsstillende måte gjennom lydopptak.

3.4.4 Litterære samtaler i elevstyrte grupper

I denne studien har den litterære samtalen en dobbel funksjon: Den utgjør den didaktiske innrammingen av elevenes litteraturarbeid og den inngår som et sentralt element i studiens forskningsdesign. Både i den lærerstyrte klasseromsundervisningen og i de elevstyrte gruppene gjennomføres det litterære samtaler, og begge disse samtalsituasjonene utgjør en del av elevenes hverdagspraksiser i norskfaget. Hensikten med å studere elevstyrte samtaler omkring en ukjent tekst har vært å legge til rette for et nærstudium av de lesemåtene elevene spontant tar i bruk. I samtalene studeres elevenes reaksjoner på og uttrykte opplevelser, forståelse og fortolkning av bildeboka. Tekstforståelsen kunne vært utviklet videre i samspill med en mer kompetent annen, som læreren, men i denne studien har jeg vært opptatt av å se hvordan elevene

responderer på bildeboka på egen hånd, i en uforberedt og umiddelbar lesesituasjon, men med generell kunnskap om litteratur tilegnet gjennom skolegangen og undervisningen i bildebokemnet som bakgrunn. De lærerledede samtaler i klasserommet brukes som grunnlag for å forstå mer av elevenes selvstyrte samtaler, men de er også et sentralt undersøkelsesobjekt i seg selv. Klasseromsundervisningen i bildebokemnet undersøkes gjennom det første forskningsspørsmålet og behandles i kapittel 5.

Fordi elevgruppa på niende trinn var relativt liten, 15 elever, foregikk de fleste samtaler om litterære tekster i helklasse, initiert og styrt av læreren. Noen ganger ble elevene bedt om å sette seg sammen i mindre grupper for å diskutere et spørsmål læreren hadde stilt eller for å svare på oppgavespørsmål i læreboka. Ettersom jeg også hadde behov for å få innblikk i lengre, sammenhengende samtaler elevene imellom, spurte jeg læreren om hun kunne be en gruppe elever (som i avhandlingen blir kalt Gruppe A) om å lese og kommentere en hel bildebok. Læreren stilte seg positiv, men det ble ikke funnet tid til å gjennomføre denne gruppesamtalen før fire uker etter at perioden med bildebokundervisning var avsluttet, like før sommerferien.

Bildeboka elevene leste og kommenterte i selvstyrte grupper, *Akvarium* (2014) av Gro Dahle og Svein Nyhus, ble valgt ut av meg, men var én av seks bildebøker som læreren tidligere hadde plukket ut til et gruppearbeid i klassen. De tre elevene som hadde arbeidet med *Akvarium* under gruppearbeidet (Hanna, Thea og Sara) deltok ikke i gruppesamtalene som var initiert av meg. Bildeboka var blitt kort nevnt i klassesamtalen da elevene skulle rapportere fra gruppearbeidet, men læreren hadde ikke tatt med seg boka til klasserommet. Dette går fram av elevenes muntlige oppsummering som gjengis i delkapittel 5.3.2. Bildeboka *Akvarium* ble altså ikke vist fram for de andre elevene da gruppa som hadde lest boka, kommenterte den. Gun-Eva tok den heller ikke med senere, slik hun antydte at hun ville gjøre. Det kommer også fram i samtalen at læreren ikke hadde lest boka selv (se delkapittel 5.3.2). Fra klasseromsobservasjonen visste jeg altså at bildeboka *Akvarium* var ukjent for flertallet av elevene, og derfor antok jeg at samtaler kunne vise elevenes umiddelbare reaksjoner på boka, slik det vil være før de

har fått tid til å lese og bearbeide inntrykkene sine av den gjennom et pedagogisk opplegg.

Den første bildeboksamtalet (Gruppe A i juni 2016) var i utgangspunktet tenkt som en utdyping av det samtalematerialet jeg allerede hadde fra undervisningen og de gruppesamtalene som læreren hadde iscenesatt i klasserommet. Under analysearbeidet oppdaget jeg imidlertid at samtalen rommet et atskillig rikere materiale for å kunne svare på studiens forskningsspørsmål enn de samtalene jeg allerede hadde fra helklasseundervisningen. Jeg bestemte meg derfor for å be om at ytterligere to grupper gjennomførte en litterær samtale om den samme bildeboka. Dette var ikke mulig å få til før sommerferien, og samtalene i Gruppe B og C måtte gjennomføres på et senere tidspunkt, i september 2016. Elevene hadde da startet på tiende trinn, med samme lærer i norsk. Den supplerende datainnsamlingen sprang altså ut av et behov som oppstod under analysen av datamaterialet.

Ettersom det var læreren som kjente elevene, ba jeg henne om å velge ut elever hun mente kunne gjennomføre en samtale på egen hånd, uten at hun var til stede. Til grunn for lærerens valg ligger også hennes kjennskap til hvilke elever som mest sannsynlig ville fungere godt sammen, faglig og sosialt. Gruppe A bestod av tre jenter og en gutt (i avhandlingen kalt Nora, Emilie, Ingrid og Sander), i Gruppe B var det en jente og to gutter (kalt Malin, Kristoffer og Halvor), og i Gruppe C en jente og to gutter (kalt Eline, Even og Jonas). Til sammen deltok ti elever, det vil si to tredjedeler av klassen. I samtalegrupper med så få deltakere kunne alle få anledning til å komme til orde, og muligheten ville øke for at alle elevene tok ansvar for at det ble framdrift i samtalen. Høytlesingen gikk på omgang mellom elevene, noe som også bidro til at ingen ble sittende passive.

Alle de tre samtalene fant sted i et grupperom i nærheten av klasserommet mens de andre elevene fortsatte med andre norskfaglige aktiviteter. Elevene fikk beskjed om å stoppe lydopptakeren og ta den med seg tilbake til klasserommet når de var ferdige med samtalen. Selv om elevene til vanlig ikke gjør lydopptak av gruppesamtalene sine, skulle selve arbeidsformen ikke være spesielt fremmed for dem eller gjøre den faglige aktiviteten uklart. Det viktigste i denne situasjonen var å legge til rette for elevenes åpne

og spontane tilnærming til bildeboka, med minst mulig forstyrrelse eller påvirkning fra datainnsamlingsutstyret.

Hver gruppe fikk utdelt et eksemplar av bildeboka *Akvarium* og muntlige instruksjoner av meg om hva de skulle gjøre: Lese høyt for hverandre og samtale om det de leste og så i bildebokoppslagene. Gruppene som hadde sine samtaler i september fikk samme muntlige instruksjon, men de fikk den i tillegg i skriftlig form. Alle gruppene hadde mulighet til å stille spørsmål til instruksjonen, som var formulert slik:

Jeg ønsker at dere:

- Leser hele bildeboka høyt i gruppa
- Stopper opp etter lesing av hvert oppslag (=dobbeltside) og snakker litt om det dere nettopp leste i teksten og det dere kan se i bildene. Hva tenker dere om det som blir fortalt og om måten det blir fortalt på?

Spørsmålet som instruksjonen munner ut i, er et forsøk på å styre elevenes oppmerksomhet forsiktig i retning av både innhold og form i bildebokas verbaltekst og i bildene. I bildebokundervisningen, som blir presentert og diskutert i kapittel 5, hadde elevene arbeidet grundig med tekst og bilder, både hver for seg og med samspillet mellom modalitetene. Målet med samtaleinstruksjonen var likevel å påvirke elevenes lesninger i så liten grad som mulig. Jeg ønsket ikke å styre dem mot bestemte trekk ved bildeboka, for eksempel ved å be dem bruke fagbegreper de hadde lært i undervisningen eller stille spesifikke spørsmål til tekst, bilder eller ikonotekst. Åpenheten i tilnærming ga meg mulighet til å se hvordan elevene gikk inn i og navigerte seg gjennom en ukjent bildebok uten at læreren veiledet dem med sine spørsmål. Tanken var at en slik fremgangsmåte kunne åpne for både en analytisk og en personlig tilnærming til bildeboka, og altså vise hvilke lese måter elevene spontant tok i bruk.

De litterære samtaler om *Akvarium* kom som tidligere nevnt i forlengelsen av det undervisningsforløpet om bildebøker som læreren hadde gjennomført i klassen, nært i tid for Gruppe A, litt lengre unna for Gruppe B og C. Samtalene inngikk i en norskfaglig kontekst og oppfordret til tilnæringsmåter til litteratur som ikke brøt med det elevene var vant til fra den ordinære norskundervisningen. Så selv om gruppesamtalene om bildeboka var igangsatt av meg, utgjorde de ikke noe påfallende brudd med det øvrige

undervisningsopplegget, og jeg mener at samtalene kan vise det samme som tilsvarende lærerinitierte gruppesamtaler i klasserommet ville gjort. Det som kan skille denne situasjonen fra en ordinær klasseromssituasjon, er at elevene gjennomførte lesing og samtaler i grupperom der de kunne sitte uforstyrret, og de visste at hverken læreren eller jeg kom til å se innom dem underveis for å høre hvordan det gikk eller delta i samtalen. I tillegg, og ikke minst viktig, brøt det med den normale situasjonen at elevene skulle gjøre lydopptak av samtalene. Litterære samtaler i klasserommet er vanligvis ikke en del av det formelle vurderingsgrunnlaget i faget, men inngår i lærerens uformelle og løpende vurdering. Elevene som samtalte om *Akvarium* visste at dette arbeidet ikke skulle brukes til evaluering i faget, så også på dette punktet ble gruppesamtalene annerledes enn det elevene var vant til i undervisningen.

3.4.5 Intervjuer med lærer og elever

For å gi støtte til analysene og fortolkningen av samtalematerialet har jeg også innhentet intervjudata fra deltakerne. Både lærer- og elevintervjuene er semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 4, 5 og 6). Denne typen intervjuer er åpne og fleksible (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), og de gir muligheter for innblikk i lærer og elevers refleksjoner omkring praksis. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene.

Intervjuet med norsklærer Gun-Eva fant sted våren 2016, på samme tid som jeg gjorde den øvrige datainnsamlingen ved skolen.⁴⁹ Formålet med intervjuet, som varte omtrent en time, var å skaffe innblikk i norsklærerens tanker om litteraturundervisning og litteraturarbeid med elever på ungdomstrinnet, slik hun selv har erfart det som norsklærer. Jeg ba henne om å formulere de målene hun satte seg for litteraturundervisningen, og beskrive hvordan hun oppfattet ungdomsskoleelever som litteraturlesere.

Kjennskap til lærerens oppfatninger har gitt meg et bedre utgangspunkt for å forstå og analysere elevenes tilnærminger til tekstene i gruppesamtalene, fordi læreren har

⁴⁹ I tillegg hadde jeg en oppfølgende samtale med læreren høsten 2016, der hun fikk se og kommentere utskriftene fra de tre elevstyrte samtaler om *Akvarium*.

beskrevet elevene som litteraturlesere sett fra sitt ståsted. Med *læreroppfatninger* mener jeg i denne sammenhengen synspunkter, holdninger, engasjement og kunnskaper som virker inn på måten læreren i studien driver sin litteraturundervisning, blant annet ut fra sin kjennskap om elevgruppas ferdigheter (Lucas et.al., 2015; Skott, 2015). Dette er innsikter hos læreren som i sin tur kan påvirke måten elevene tilegner seg og selv bruker litterære lese måter på. Jeg mener at lærerens oppfatninger kommer til uttrykk både gjennom det hun sier i intervju og samtaler, og i måtene hun iscenesetter litteraturundervisningen på i klasserommet. Av intervju svarene kan det også leses ut noe om hvilke litterære kompetanser læreren i studien mener elevene allerede har, og hva de kan utvikle gjennom litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Som analyseverktøy og diskusjonsbakgrunn for mitt intervju materiale med læreren bruker jeg Lorentzens (2009) inndeling i seks ulike kompetanser, som han mener elever kan utvikle i møtet med fiksjonstekster (se delkapittel 5.4). Lorentzens framstilling av en kompetanseorientert fiksjonsundervisning er presentert i teorikapitlet.

Til elevintervjuene valgte jeg gruppeintervjuformen for at situasjonen skulle føles tryggere for elevene, men også for at de skulle få mulighet til å bygge på hverandres innspill, få støtte eller møte motstand hos hverandre. Jeg gjennomførte gruppeintervjuer med elevene i to omganger i løpet av datainnsamlingsperioden, først mens elevene arbeidet med lyrikk og senere mens de arbeidet med bildebøker. De fleste intervjusamtalene varte i ca. 10–15 minutter. Under lyrikkundervisningsperioden intervjuet jeg fem elevgrupper á 2–3 elever, det vil si alle elevene som var til stede de to dagene intervjuene ble gjennomført. Tema for disse første intervjuene var tanker elevene hadde omkring dikt og diktlesing, med utgangspunkt i de diktene de hadde valgt seg ut til et individuelt muntlig framlegg de skulle ha litt senere i undervisningsperioden. I de oppfølgende intervjuene i bildebokperioden snakket jeg med halvparten av klassens elever, det vil si tre elevgrupper med 2 eller 3 elever på hver gruppe. Spørsmålene jeg stilte i de to intervjurundene, tar opp både sjangerspesifikke og generelle sider ved litteraturlesing (se vedlegg 5 og 6). Jeg skiller ikke mellom de to settene med intervjuer i analysen i delkapittel 5.6. Elevenes svar og innspill i intervjuene gir på en fyldigere måte enn spørreskjemasvarene (se delkapittel 5.5) et bilde av hvordan elevene opplever skjønnlitterær lesing i skolen og hvordan de ser på seg selv som litteraturlesere.

3.4.6 Transkriberingen

De litterære gruppesamtalene, den lærerlede klasseromsundervisningen og intervjuene er transkribert i sin helhet. Selv om alt som ble sagt i samtaler og intervjuer er skrevet ut, er det ikke foretatt svært detaljerte transkripsjoner, som kunne vært nødvendig dersom studien for eksempel hadde vært innrettet mot samtaleanalyse. Hovedfokus i transkripsjonene av klasse- og gruppesamtaler har vært å gjengi innholdet i det deltakerne sier i lydopptakene. Formen vil alltid være en uatskillelig del av innholdet, og de transkriberte versjonene av det innspilte lyd materialet representerer den opprinnelige situasjonen så langt det lar seg gjøre. Transkripsjonene er imidlertid ikke identisk med situasjonen, ettersom enhver transkripsjon bygger på fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205).

Enkelte tegn og markeringer er satt inn for å minske noe av avstanden mellom tale og skrift. Jeg ønsket å få fram trekk ved intensiteten og dynamikken i samtalene ved å markere ikke-verbale ytringer som for eksempel latter. Slike observasjoner har hatt betydning for hvordan jeg har fortolket samtalematerialet. Avbrytelser og overlappende tale kan også si noe om intensitet og engasjement i samtalen, og er markert av samme grunn. Nøling og andre uttrykk for tenkepauser er markert fordi det kan gi informasjon om sider ved den litterære teksten som oppfattes som uklar eller vanskelig. Pauser som er litt lengre enn naturlige pauser mellom ord og ordgrupper i muntlig språk har jeg gjengitt ut fra min opplevelse av pausene, ikke ved eksakte tidsangivelser. Jeg har valgt å bruke følgende symboler i transkripsjonene:

Tabell 2. Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Betydning
[]	overlappende tale
()	ikke identifiserbare ord
..	kort pause (ca. 2 sekunder)
...	lengre pause (3 sek. eller mer)
[latter]	ikke-verbale forhold (som for eksempel stemmeleie)
<i>kursiv</i>	sterk betoning
«sitat»	sitat som inngår som del av en ytring

Et mål med transkriberingen har vært at utskriftene skulle bli så lett å lese som mulig, og derfor har jeg noen steder benyttet skriftspråkets tegnsettingsregler. Samtidig har jeg forsøkt å ta vare på så mye som mulig av de naturlige, muntlige særtrekkene hos elever og lærer.

3.5 Analyse av datamaterialet

3.5.1 Innledning

Jeg har benyttet en abduktiv forskningsstrategi i bearbeidingen av datamaterialet, en strategi som er mye brukt i kasusstudier (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55). Det som særlig kjennetegner den abduktive tilnærmingen er at den, til forskjell fra den induktive og den deduktive, er basert på sykliske prosesser eller spiralprosesser (Blaikie, 2007; Peirce, 1994). Gjennom en spiralbevegelse mellom empiri og teori, som i prinsippet kan være evigvarende, frembringes en stadig større innsikt og forståelse. Abduksjon skal ikke forstås som en mellomposisjon eller blanding av en induktiv og en deduktiv tilnærming. Selv om den inkluderer elementer fra begge tilnærmingene, tilfører den abduktive tilnærmingen nye og helt særegne elementer (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55). En abduktiv forskningstilnærming starter med det empiriske grunnlaget, men avviser ikke teoretiske forforståelser, og nye forståelser vil utvikle seg etter hvert som

en ser empiri og teori i lys av hverandre. Tilnærmingen er altså dialogisk i formen. Det er ikke bare i arbeidet med å utvikle analysekategorier at den abduktive forskningsstrategien får betydning. Også arbeidet med å utvikle problemstilling og forskningsspørsmål bygger på samme spiralformede tilnærming. Alvesson og Sköldberg understreker at forskeren i en abduktiv forskningsprosess hele tiden må rette et kritisk blikk mot midlertidige konklusjoner, fordi abduksjon handler om å fortolke på nytt, igjen og igjen. Forskningsprosessen er ikke rettlinjet, men består av en kontinuerlig vandring mellom empiri, teori og forforståelser (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 61).

Jeg har tatt utgangspunkt i studiens empiri, men tok også tidlig i analyseprosessen inn teori. Særlig fikk Barthes' tanker om narrative koder stor betydning for min teoretiske forforståelse av elevenes lesemåter. Med Alvesson og Sköldberg kan jeg si at Barthes' teori ble en «[...] inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). I pendelbevegelsen mellom empiri og teori kunne jeg gradvis styrke de innledende fortolkningene, og etter hvert som min forståelse utviklet seg, kunne jeg se materialet fra nye vinkler. Alvesson og Sköldberg (2008, s. 59) peker på at en hermeneutiker vil kunne hevde at den abduktive forskningstilnærmingen har tilknytningspunkter til den hermeneutiske spiral gjennom pendelbevegelsen mellom empiri, teori og fortolkninger. De kjenner imidlertid ikke til at det eksisterer en direkte sammenheng mellom hermeneutikk og abduksjonstenkning.

3.5.2 Hermeneutisk analyse av gruppesamtalene

Hermeneutikk betraktes i dag som det sentrale vitenskapsteoretiske grunnlaget for forskning innenfor humaniora, og hermeneutisk analyse er nærliggende å anvende i en studie som undersøker forståelsesbygging og fortolkningsarbeid. Hans-Georg Gadamer understreker i sitt hovedverk *Wahrheit und Methode*⁵⁰ fra 1960 at hermeneutikk ikke er en metode, men en generell filosofisk teori om hva forståelse er (Gadamer, 1960/2012). Hermeneutikk betraktes dermed både som mer allment og mer omfattende enn hver enkelt vitenskaps metoder. Dette utgangspunktet for moderne hermeneutikk bidrar til å

⁵⁰ Boka er gitt ut på norsk med tittelen *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Jeg har brukt den norske utgaven fra 2012.

forklare hvorfor den hermeneutiske tolkningsprosessen vanskelig lar seg fange i en forhåndsoppstilt modell. Fordi forskere har ulike innganger til og ulik forforståelse av et felt kan det ikke settes opp en bestemt metode eller generell arbeidsgang for den hermeneutiske analyse- og tolkningsprosessen, hevder Per-Johan Ödman (2007, s. 236). Analysen kan likevel hente inspirasjon fra en av de mange retningene innenfor den hermeneutiske filosofien.

I de tidligste teoriene om den hermeneutiske sirkel stod leseren utenfor, men blir trukket inn med Heidegger og Gadamer. Leseren betraktes hos dem som en aktiv medskaper av mening, og leserens fordommer og forforståelse blir avgjørende for forståelsen av den teksten han eller hun leser. Sirkelbevegelsen, som går fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse, fører leseren inn i en prosess der vi blir stadig bedre i stand til å bedømme våre fordommer. Dermed kan vi også sjalte ut de aspektene av våre fordommer som hindrer forståelse. Ettersom «endelig sannhet» ikke finnes, kan forståelse heller aldri avsluttes eller lukkes. Derfor er det riktigere å snakke om en spiralbevegelse enn en sirkelbevegelse. Forståelse vil stadig forflytte seg videre, og forståelseshorisonen vil stadig kunne endre seg (Gadamer, 1960/2012). Paul Ricoeur illustrerer en bevegelse i leseprosessen som går fra forståelse til forklaring, og deretter fra forklaring til forståelse ved hjelp av det han kaller «den hermeneutiske bue» (Læg Reid, 2014; Ricoeur, 1970/2014). Buen står på den ene siden støttet på tekststrukturen: Å forklare vil med Ricoeur si å avsløre tekstens strukturer eller klarlegge tekstens logikk. I forklaringsfasen kan leseren vise om en lesning er sannsynlig eller gyldig (men ikke at den er sann). På den andre siden står buen støttet på forståelsesakten, som innebærer å følge den tankebanen som teksten har åpnet og fullføre teksten som kommunikasjon. Ricoeur beskriver denne bropilaren poetisk som «brobuens forankring i det opplevdes jord» (Ricoeur, 1970/2014, s. 79). Slik settes teksten i forbindelse med leserens verden i leseprosessen. Ricoeurs bidrag er å betrakte begge tilnærminger, å forklare og forstå, som legitime og utfyllende i forhold til hverandre. De hermeneutiske prosessene som illustreres av Gadamer og Ricoeur som sirkler, spiraler og buer viser til en stadig pågående pendelbevegelse mellom fortolkning, forståelse og forklaring og mellom deler og helhet.

Hermeneutiske prosesser lar seg som nevnt vanskelig omsette i praktiske metodiske fremgangsmåter i analyser av et datamateriale. Ödman (2007, s. 236) peker på kunnskapsfilosofiske innvendinger mot at en analysemodell kan stilles opp, som at hermeneutikk dreier seg om måter å forholde seg til virkeligheten på og at hver forskers forforståelse er unik. Likevel kan visse arbeids- eller handlingsprinsipper skisseres, mener han. I denne studiens analyser av samtaler om litteratur har jeg fulgt noen av de prinsippene Ödman (2007, s. 235–242) foreslår. Han knytter aspekter ved hermeneutisk arbeid sammen med tolkningsprosessens ulike faser. Det første av fire arbeidsprinsipper som Ödman framhever, er vår *måte å forholde oss til tolkning på*. Forskeren må hele tiden være forberedt på å endre sine fortolkninger og søke etter motstridende informasjon. Det andre arbeidsprinsippet dreier seg om *måten vi tolker på*, eller med Ödmans ord, hvordan vi gjennomfører våre tolkningsakter. Å tolke innebærer blant annet å observere hva en hendelse betyr eller innebærer for den som tolker. Det tredje arbeidsprinsippet dreier seg om måten forskeren går fram i *valg av tolkning*. Den som tolker, må sammenligne sine tolkninger med eksisterende teorier. Ödmans fjerde arbeidsprinsipp dreier seg om hvordan vi *formidler vår forståelse og våre tolkninger til andre*. I formidlingen må språket være klart og enkelt for at leserens forståelse skal underlettes, og den språklige framstillinga må inneholde referanser mottakeren kan knytte til sin egen verden, mener Ödman (2007, s. 241). Videre må både dokumentasjon og argumentasjon være slik at tolkninger og konklusjoner kan kontrolleres av leseren. Like viktig, om ikke viktigere, sier Ödman, er det imidlertid at «[...] saksförhållandet beskrivs så att det framträder i enlighet med del/helhetsprincipen, i en väl sammanhållen gestalt, som kännetecknas av att olika delar har anknytning till varandra och helheten» (Ödman, 2007, s. 242).

En hermeneutisk analyse passer særlig godt til et materiale som er blitt til under stor frihet for deltakerne, slik tilfellet er for gruppesamtalene i denne undersøkelsen, der forskeren ikke har styrt innholdet eller retningen i de litterære samtalene. For at tolkningsprosessen skal bli mest mulig transparent, velger jeg i det følgende å beskrive arbeidet med analysen av gruppesamtalene i den rekkefølgen det ble gjennomført. Ingrid Westlund (2015) presenterer, med henvisning til Ödmans framstilling, noen holdepunkter for det hermeneutiske analyse- og tolkningsarbeidet, og disse

holdepunktene har jeg latt meg inspirere av i analysearbeidet⁵¹. Eksemplene i det følgende er hentet fra arbeidet med analysen av bildeboksamtalet i Gruppe A. Tilsvarende arbeidsprosedyre ble senere fulgt for analysen av samtalene i de to andre gruppene. Beskrivelsen og fortolkningen av materialet kan her framstå lineært, men i virkeligheten foregår det i en sirkelbevegelse, slik den hermeneutiske sirkelen også er et bilde på fortolkningsprosessen som går fram og tilbake mellom deler og helhet i arbeidet med å oppnå en dypere forståelse.

Før jeg startet transkriberingen av hver samtale lyttet jeg gjennom lydopptaket for å skaffe meg et overblikk over samtalsinnhold og for få et inntrykk av engasjement og «temperatur» i samtalen. Underveis i den påfølgende transkriberingen fikk jeg også anledning til å bearbeide førsteinntrykket av materialet. Gjennom disse innledende, helhetsorienterte møtene med materialet ble det lettere å få en overgripende følelse av hva samtalen handlet om. Den hermeneutiske tradisjonen legger som nevnt stor vekt på forforståelsen og dens betydning for hvordan subjektet oppfatter og fortolker verden. Samtidig må forskeren kunne legge sin egen forforståelse litt til side i denne tidlige fasen av analysearbeidet. Om forskeren skal lære av materialet, bør den innledende undersøkelsen være forholdsvis planløs, sier Westlund (2015, s. 83), med henvisning til Ödmans utsagn om at forskeren må innse sin kunnskapsbrist. For at min forforståelse ikke skulle stenge for alternative lesninger av materialet, forsøkte jeg derfor først å lese det uten å aktivere forskningsspørsmålene eller ideene jeg hadde på forhånd om hva materialet kunne by på. Formålet for slik selvrefleksjon er å hindre at fordommer påvirker hva forskeren ser i sitt materiale.

Jeg erfarte imidlertid raskt at jeg ikke gikk inn i lesingen av materialet helt uten mine tidligere antakelser om og erfaringer med elever som deltakere i utforskende litterære samtaler og deres evne til å skape mening i tekster. I de aller første forsøkene på å finne mønstre i gruppesamtalen som jeg bruker som eksempel i det følgende, la jeg særlig merke til samtaleinnhold som hadde med kjente analysekategorier å gjøre. Det gjaldt for

⁵¹ Westlund (2015, s. 82–87) setter opp følgende åtte punkter, her oversatt fra svensk: (1) Valg av empirisk materiale, (2) Innlevende og åpen gjennomlesing, (3) Engasjement som finnes i teksten, (4) Registrere tilbakevendende utsagn, (5) Sammenligne og ordne de hovedbudskapene som finnes, (6) Gå til litteratur og relevant forskning, (7) Kontroll av indre logikk og ytre logikk, (8) Formidlingen.

eksempel elevenes beskrivelser av de litterære personene og miljøet, virkemidler de nevnte og forslag om hva bildeboka kunne dreie seg om på et dypere plan. Alt dette er typiske momenter i den tradisjonelle skoleanalysen med røtter i nykritisk nærlesing. Min forforståelse bidro til at det var dette jeg i første omgang festet meg ved i elevenes samtale. Jeg oppdaget imidlertid snart at jeg ikke ville finne noe nytt i materialet ved å fortsette å se etter denne typen innhold, og at en slik tilnærming heller ikke var tilstrekkelig i analyser av lesninger av en multimodal tekst. De innledende analyseforsøkene ble derfor forkastet, og jeg startet på nytt. Jeg bestrebet meg på å skyve den vante analysemodellen bak i bevisstheten, og forsøkte å lytte til materialet og til hva elevenes spontane innspill til bildeboka kunne fortelle meg om hvordan disse elevene opplevde og forstod akkurat denne boka i akkurat denne unike settingen.

De nye notatene jeg skrev etter det første analyseforsøket, var hovedsakelig deskriptive og sammenfattende. Samtidig forsøkte jeg å gå ut over det rent beskrivende og finne begreper for å karakterisere det jeg så i samtalene. Dette arbeidet utgjorde første skritt i retning av å formulere temaer og fortolkninger. Jeg prøvde å holde oppmerksomheten rettet mot hva elevene faktisk sa, uten å fortolke (for mye) i en så tidlig fase av arbeidet, og det var også et mål å holde kommentarene mine språklig sett så nær som mulig elevenes egne uttrykksmåter i samtalen. Jeg merket spesielt av de stedene i samtaleutskriftene der elevene uttrykte emosjoner, som forvirring, undring, overraskelse og medfølelse gjennom det de sa eller måten de sa det på. I denne delen av analysearbeidet forsøkte jeg å sette ord på mine mer intuitive fortolkninger av materialet, uten å forholde meg til mulige anvendelige teoretiske modeller. Som et eksempel på arbeidet i denne tidlige fasen viser jeg her notatene jeg gjorde til samtalesekvensen i Gruppe A om bildebokas andre oppslag. Elevenes samtale gjengis i venstre kolonne og mine kommentarer er plassert til høyre i tabellen:

Tabell 3. Analysenotater til samtalesekvens, Gruppe A

<p>Nora: Kanskje hun ikke har noen familie [gjør til stemmen, ler] Emilie: Hun er veldig glad i fisken sin Ingrid: Psykopat eller noe sånt Emilie: Nei! Sander: Jeg tror nok ikke hun er så liten som det ser ut som der. For ellers klarer hun ikke å overleve sånn alene. Nora: Nei... Emilie: Nei... Nora: Men det kommer vel sikkert noe mer. Hun har i alle fall en... Sander: ..en fisk! Nora: Det kan hende at fisken også er en fisk, men at hun ser... jeg veit da søren, jeg.. Emilie: For kanskje moren [uklart]... Nora: Ja, at moren på en måte bare er i stua, sånn... liksom at en fisk er jo noe hun må ta vare på, ikke sant.. Ingrid: Ja Nora: ..og så må hun se liksom for seg at mora.. Emilie: Kanskje hun har problemer med seg selv.. moren? Nora: Ja, det kan hende Sander: Sånn at hun må ta vare på moren Nora: Moren er sikkert mye borte, eller... Emilie: Det er sikkert noe mer med det, for det er ikke så vanlig å ha.. [ler] en fisk... Nora: Det er sikkert noe det står for, da Ingrid: Nå ble jeg litt spent her [latter]</p>	<p>gjetter på hvordan jentas familieforhold er gjetter om relasjonen mellom jenta og moren merker seg at jenta er liten på tegningene, størrelse/alder stemmer ikke med situasjonen hun er i forventer mer informasjon (som kan forklare situasjonen) antyder at moren kanskje ikke er en fisk, men at en «vanlig» mor oppholder seg i stua jenta må ta vare på moren moren har kanskje problemer med seg selv jenta må ta vare på moren (gjentas) uvanlig situasjon det må stå for noe annet spent på fortsettelsen</p>
--	---

Med utgangspunkt i disse første transkripsjonsnotatene startet jeg arbeidet med å avgrense det jeg anså som meningsbærende enheter, det vil si utsagn som kunne danne grunnlag for å formulere foreløpige temaer. Temaene ble forsøkt formulert i nøkkelord og korte setninger. Eksempler på slike notater til gruppesamtale A kan være: «det merkelige ved teksten», «innlevelse i en annerledes livssituasjon», «fokuset på at det må finnes en dypere mening» og «resonnement basert på livserfaring». På dette stadiet

i analysen tok jeg også i bruk enkelte begreper fra litteraturteorien, som «fyller tomme plasser», «metaforisk lesning» og «blir oppmerksom på symboler i bildene». Det videre analysearbeidet gikk ut på å søke å finne sammenhenger på tvers av de foreløpige temaene gjennom å undersøke hvordan temaer som har berøringspunkter med hverandre kunne føres sammen til større enheter. Temaformuleringer som lignet hverandre ble samlet i grupper, og hver gruppe fikk en merkelapp. Som eksempel viser jeg her hvordan sorteringen førte til følgende tentative oversikt over hovedgrupper av temaer utledet av samtalen i Gruppe A:

- Konstatering eller parafrasering av hva tekst og bilder forteller/viser
- Innlevelse i den litterære personens situasjon (empatisk lesning)
- Kommentarer til symboler i bildene (detaljer og fargebruk)
- Oppdagelse av tekstens fortolkningsplan (fortolkning av tekstens deler og helhet)
- Personlige og litterære vurderinger (bl.a. at teksten er «merkelig»)

En liste som dette innebærer en helt nødvendig redusering av materialet for å få oversikt, men medfører også en fare for overforenkling. Ved å gå tilbake til tidligere stadier i analyseprosessen og til det empiriske materialet, samtaleutskriftene, kunne jeg kontrollere at sentrale aspekter ikke var falt ut. Listen med temaer ga meg så et utgangspunkt for å etablere overordnede temaer. En utfordring i overgangen fra deskriptive til analytiske karakteristikker av materialet ble å finne en balanse mellom det spesifikke og det abstrakte. Det forsøkte jeg å løse ved å sette opp de konkrete, deskriptive nøkkelordene først, og deretter omformulere dem til mer abstrakte begreper. Temaene ble utledet av mine forsøk på å få øye på elevenes tilnærminger til den litterære teksten, slik de framsto for meg i det empiriske materialet. Samtidig er temaene preget av mine egne fortolknninger og av den teorien jeg etter hvert gikk i dialog med. De fem foreløpige temaene som er listet opp ovenfor, sammenfattet jeg i følgende tre overgripende temaer:

- Å forstå og engasjere seg i intrigen
- Å oppdage, beskrive og tolke tekstens ulike lag
- Å tolke verbale og visuelle elementer symbolsk og metaforisk

I den siste analysefasen, da teori ble koblet på, ble disse tre hovedtemaene splittet opp i til sammen fem hovedtemaer etter inspirasjon fra Roland Barthes' teori om narrative koder (Barthes, 1974). Med Barthes' teori ble jeg bevisst på hvordan jeg kunne dele materialet inn på en mer nyansert måte enn jeg greide i mine første analyseforsøk, og teorien utfordret dermed det videre tolkningsarbeidet. I dette siste leddet av analysearbeidet foregikk en pendling mellom datamateriale og litteraturvitenskapelig teori, i det en kan kalle en hermeneutisk spiral. Dette er i tråd med den abduktive forskningsstrategien.

Gjennom grundige lesninger av alle de tre samtalene om *Akvarium* har jeg beveget meg fra et innledende, intuitivt møte med tekstene til en gradvis mer systematisk gjennomgang av innholdet. Med utgangspunkt i deskriptive nøkkelord og nøkkelsetninger har jeg forsøkt å løfte min lesning av samtaleutskriftene opp på et mer abstrakt og teoretisk nivå. Gjennom hele prosessen har jeg prøvd å være bevisst på å beholde en nærhet til det empiriske materialet, samtidig som jeg har forsøkt å se «bak» elevenes enkeltutsagn og lete etter mønstre innenfor den enkelte samtalen og på tvers av de tre samtalene. Dette har særlig teorien om de narrative kodene hjulpet meg med.

På samme måte som elevene gikk fortolkende og meningsøkende til verks i sitt møte med bildeboka, forsøkte jeg ved hjelp av hermeneutiske analyser av elevenes samtaler å fortolke deres reaksjoner i møtet med boka. Tilnæringsmåten åpner opp for muligheter til å få fram ulike dimensjoner i det empiriske materialet gjennom detaljerte beskrivelser av litteratursamtalene. Det må presiseres at jeg som forsker naturligvis ikke har direkte tilgang til elevenes opplevelser og fortolkninger av bildeboka. Hva de har tenkt og følt, hvilke koblinger de har gjort og hvilke assosiasjoner de har fått, kan jeg bare ane noe om gjennom det de har uttrykt gjennom språket og stemmen. I analysearbeidet kunne jeg utelukkende forholde meg til lydopptakene og den transkriberte teksten av samtalene om bildeboka. Bare ut fra disse kunne jeg gjøre mine fortolkninger av hvordan elevene ser ut til å ha erfart møtet med bildeboka og på hvilke måter de har gått inn i den. Det er med andre ord et avgrenset bilde av samtaleaktiviteten et lydopptak og en samtaleutskrift kan vise. Gjennom den hermeneutiske analysen har jeg likevel forsøkt å konstruere mening ved å føre sammen deler som jeg oppfattet hadde

sammenheng med hverandre, til større enheter. Slik har jeg kunnet oppdage betydning og mønster som dels finnes åpent i samtalene og dels ligger under samtalenes overflate. Det overordnede målet har i hele prosessen vært å identifisere lesemåter i materialet.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Utformingen og gjennomføringen av undersøkelsen bygger på rådene for god vitenskapelig praksis slik de er beskrevet i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Høsten 2015 ble prosjektet meldt inn til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og senere samme høst ble prosjektet godkjent (se vedlegg 1). Tidsrammen for godkjenningen var perioden 2015–2019. Jeg innhentet frivillig, informert samtykke fra alle involverte (se vedlegg 2 og 3); høsten 2015 fra læreren og våren 2016 fra elever og foresatte. Kontakten med læreren ble opprettet via skolens rektor i god tid før selve datainnsamlingen startet. I informasjonsbrevet til læreren gjør jeg rede for studiens formål og for hva det vil innebære for læreren og klassen å delta i studien. Læreren ble informert om prosjektet også underveis, i mer uformelle samtaler før og etter de enkelte norsktimene jeg observerte.

I informasjons- og samtykkebrevet til elever og foresatte (vedlegg 3) ble det gitt skriftlig informasjon om formålet med studien og hva deltakelse ville innebære for elevene. I brevet gjør jeg oppmerksom på at jeg vil observere norskundervisning, gjennomføre intervjuer og gjøre lydopptak av elevenes gruppesamtaler samt at jeg vil bruke det innsamlede materialet i mitt forskningsprosjekt. Det ble understreket at deltakelse var frivillig og at det ikke ville påvirke elevenes mulighet til å delta i den ordinære undervisningen dersom de ikke ønsket å delta i forskningsprosjektet. Elevene kunne også når som helst trekke seg fra studien. Alle elevene og de foresatte aksepterte deltakelse.

I tillegg til den skriftlige informasjonen som ble sendt med elevene hjem sammen med samtykkeskjemaet, fikk elevene som tidligere nevnt også muntlig informasjon om

prosjektet, både av læreren før jeg kom til skolen og av meg under mitt første møte med klassen. Jeg var særlig opptatt av at ungdommene som deltok i studien skulle føle seg trygge på hva jeg ville undersøke, hvordan jeg ville bruke datamaterialet, og hva deltakelse innebar for dem. Under den muntlige informasjonen som ble gitt i klassen, ble elevene oppfordret til å stille spørsmål, noe flere av dem også gjorde. Jeg la vekt på å informere om at det ikke var elevene som enkeltpersoner jeg var interessert i å studere, men deres bidrag i samtaler om litteratur.

Mulige uheldige konsekvenser for studiens deltakere måtte også tenkes igjennom. Kravet til anonymitet er grunnleggende, men deltakerne måtte også kunne føle seg trygge på at de observerte hendelsene og handlingene i klasserommet ikke satte noen av deltakerne i situasjoner som kunne være kompromitterende. Dette hensynet ble også formulert eksplisitt blant annet i intervjusituasjonen med elevene, der de ble spurt om sine tanker om skolens litteraturundervisning. Før intervjuene fikk de forsikringer om at norsklæreren ikke skulle få kjennskap til hva hver enkelt av dem hadde sagt i intervjuene. Også i analysene av intervjumaterialet med læreren måtte de etiske hensynene veie tungt. I analyseprosessen vil ikke forholdet mellom forskeren og læreren lenger være så jevnbyrdig som det kan framstå under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–53). For eksempel kan eller må forskeren kunne forholde seg kritisk til utsagn fra læreren.

I tråd med rådene i de etiske retningslinjene (NESH, 2016, s. 16) og i godkjenningen fra NSD skal innsamlede personopplysninger behandles konfidensielt og fortrolig. Alle lydopptak og transkripsjoner ble i prosjektperioden oppbevart på låst harddisk og utskrifter ble oppbevart i låst skap. Kodenøkkel for transkripsjoner og annen skriftlig dokumentasjon ble ikke oppbevart på samme sted som lydopptakene. Alle opptak ble slettet ved prosjektslutt. Ettersom undersøkelsen har få deltakere, måtte det stilles ekstra store krav til ivaretagelsen av deltakernes anonymitet. Anonymiteten er ivaretatt blant annet ved at elevenes, lærerens og skolens egentlige navn aldri brukes, verken i transkripsjoner eller avhandlingstekst, og alle informanter opptrer med pseudonymer i alle dokumenter. De fiktive navnene kan ikke kobles tilbake til deltakerne eller skolen. Likevel er det ikke mulig å sikre total anonymitet i et materiale som inneholder samtaler

mellom mennesker, og det vil alltid finnes en risiko for at noen vil kjenne igjen historier, elever eller kolleger.

Stake (2000) peker på hvordan forskeren i kvalitativ forskning får innsyn i menneskets opplevelser og tanker. Han kaller det å være gjest i private rom, og å få tilgang til dette private rommet forplikter forskeren på å følge strenge etiske normer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97–100) diskuterer etiske problemstillinger i intervjuforskningens ulike forskningsstadier, og sammenfatter dem i sju punkter: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Disse punktene, som også er gyldige for andre typer undersøkelser enn intervjuundersøkelser, viser hvordan etisk refleksjon må være til stede helt fra prosjektets start og til forskningsrapporten er ferdigstilt. Etisk refleksjon er altså en pågående prosess som må være nærværende i alle faser av prosjektet.

3.7 Validitet og pålitelighet

Metodekapitlet har vist hvordan jeg har etterstrebet transparens og overførbarhet i studien. Transparens er et av kvalitetskriteriene i en undersøkelsesprosess, og jeg har synliggjort de valgene som er tatt. Prosedyrer for datainnsamlingen, analysestegene og de teoretiske begrunnelsene for analysene er lagt fram. Jeg har også vist hvordan tilpasninger i datainnsamlingen er gjort underveis, blant annet ved innhenting av ekstra samtalemateriale fra elevstyrte grupper høsten etter hovedinnsamlingen.

Transparens på undersøkelsens ulike nivåer kan gjøre det mulig å etterprøve undersøkelsen av andre. Min studie viser noen få elevers samtaler om et lite antall litterære tekster, og utvalget er for avgrenset og for tilfeldig til at det kan brukes til å generalisere. Med Staffan Larssons begrep «generalisering via kontektlighet» (Larsson, 2010, s. 61) kan det likevel være mulig å snakke om en form for overførbarhet. Mine resultater vil kunne være gyldige i andre, tilsvarende situasjoner i litteraturundervisning på ungdomstrinnet. Funnene kan altså, til tross for at elevene er unike, fortolkende subjekter, være overførbare til lignende undervisningssituasjoner med andre elever, fordi det vil kunne finnes elementer av likhet i måten elever skaper mening i tekster på.

Et sentralt mål for klasseromsforskningen er nettopp at erfaringer fra én undervisningskontekst skal kunne ha overføringsverdi til en annen, lignende kontekst.

Potensielt problematiske aspekter og begrensninger ved undersøkelsen er også synliggjort i metodekapitlet. Innvendinger som kan reises mot undersøkelsesmetoden, kan for eksempel knyttes til tidsspennet i innsamlingen av data om lese måter i elevstyrte grupper. De tre gruppesamtalene fant som nevnt sted sent i vårsemesteret på niende trinn og tidlig i høstsemesteret på tiende trinn, altså med flere ukers mellomrom. I delkapittel 3.4.4 har jeg forklart hvorfor det ble slik. For å gjøre de tre situasjonene så likeartet som mulig, fikk elevene i Gruppe B og C de samme ytre rammene rundt samtalene som elevene i Gruppe A hadde hatt. De fikk sitte uforstyrret på et eget rom, de kunne bruke så lang tid de ville på samtalen, og de fikk utdelt samme åpne instruksjon for samtalen. En forskjell som kan ha betydning, er at avstanden i tid til bildebokundervisningen var mye større for elevene i Gruppe B og C enn for elevene i Gruppe A. Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 6.8.

Til de grunnleggende spørsmålene om validitet og reliabilitet hører også spørsmålet om de valgte metodene og den valgte teorien er godt egnet som grunnlag for å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Underveis i arbeidet har jeg reflektert over hvordan metode og teori har påvirket resultatet, og hva jeg kunne ha oppdaget dersom jeg hadde vendt meg til andre metoder og andre teorier.

Både forskerens bias, hennes innvirkning på deltakerne i studien og på undersøkelsesopplegget kan innebære mulige feilkilder eller true studiens validitet og reliabilitet. Min tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket både lærerens undervisning og elevenes deltakelse. Videre kan mitt initiativ til å la noen elever snakke i grupper om en bok jeg har valgt, påvirke både deltakerne og mine egne analyser og fortolkninger. Det samme gjelder mine spørsmål i intervjuguidene og selve intervjusituasjonene med elever og lærer. I tillegg til intervjuet hadde jeg også flere uformelle samtaler med læreren i hennes fritimer, samtaler som i hovedsak dreide seg om dagens undervisningsøkt. Å være observatør og å være intervjuer innebærer å være i ulike roller. Wolcott beskriver dem som henholdsvis «experiencing» og «enquiring»

(Wolcott, 2008, s. 49). Min rolle som forsker innebar ulike grader av involvering i lærerens og elevenes skolehverdag i de periodene jeg kom til skolen.

Reliabiliteten i analysene avhenger av den som analyserer. Forskeren vil alltid bære med seg sine tidligere erfaringer og vurderinger, og disse vil fungere som et filter forskeren hører, ser, leser og opplever gjennom, både under datainnsamlingen og senere i analyse- og tolkningsarbeidet. Fra et hermeneutisk perspektiv er forskerens forforståelse alltid til stede, og det er ikke mulig å stille seg utenfor seg selv når man skal betrakte virkeligheten. Ödman (2007) minner om at «[h]ur vi tolkar och förstår betingas alltid av att vi är historiska varelser» (Ödman, 2007, s. 15). Min faglige bakgrunn og min bakgrunn som lærerutdanner utgjør en vesentlig del av det filteret jeg har betraktet, analysert og fortolket gjennom. En annen forsker ville kanskje sett materialet på en helt annen måte.

4. Bildeboka på ungdomstrinnet

4.1 Innledning

I dette kapitlet setter jeg søkelyset på det bokmediet elevene i studien leser og arbeider med; bildeboka. Kapitlet har flere siktemål. For det første kommenterer og utdyper jeg bildebokteoretiske begreper som klassens lærebok presenterer, og som jeg senere tar opp i analysene av datamaterialet. For det andre drøfter jeg visuell tekstkompetanse som del av den litterære kompetansen, og for det tredje reflekterer jeg over lesing av bildebøker med elever i ungdomsskolealder. Kapitlet bereder altså grunnen for analyser og drøftinger i kapittel 5 og 6.

Elevene i denne studien leser fortellende bildebøker. I den episke eller fortellende bildeboka samarbeider bilder og tekst om å formidle et narrativt forløp. Som medium kan bildeboka inneholde en rekke ulike sjangre og teksttyper, både skjønnlitterære sjangre og sakprosasjangre. Bildebokdefinisjoner har noe ulike innganger og vektlegginger, men felles for de fleste definisjonene er at de berører det gjensidige avhengighetsforholdet eller samspillet mellom den verbale og den visuelle teksten. For eksempel beskriver Nikolajeva og Scott dette forholdet på følgende måte:

The unique character of picturebooks as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal. Making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate sets of signs, the iconic and the conventional. (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1)

Bildeboklesing må antas å være mindre vanlig enn lesing av skriftbaserte litterære tekster på ungdomstrinnet. Som nevnt i delkapittel 1.7 kjenner jeg bare til at ett av læreverkene i norsk for ungdomstrinnet fra de tre største forlagene framhever bildebokmediet spesielt, og i LISA-studien (se delkapittel 1.2) ble det heller ikke observert undervisning med bildebøker i noen av de 47 ungdomsskoleklassene som arbeidet med litterære emner i studiens datainnsamlingsperiode⁵². Bildeboka blir trolig

⁵² Informasjon fra LISA-prosjektmedarbeider og ph.d.-student Ida Lodding Gabrielsen i e-postkorrespondanse 10.10.2019.

fortsatt oppfattet som småbarnslitteratur i mange sammenhenger (jf. Massey, 2015), til tross for at forfattere og illustratører også har orientert seg mot andre lesergrupper de siste årene. Grafiske litterære utgivelser som retter seg spesifikt mot ungdom og unge voksne som lesergruppe, er i stadig vekst. Særlig utgis tegneserieromaner og grafiske romaner for denne lesergruppa (Bjorvand, 2014; Ommundsen, 2015, 2018; Wallner, 2017).

I Skandinavia har bildeboka gjennom de siste tiårene, særlig fra 1970-tallet, utviklet seg til å bli svært kompleks, både formmessig, tematisk og som kunst. Elina Druker beskriver utviklingen slik i en gjennomgang av nordisk bildebokforskning: «En ökad utgivning av vad som kan beskrivas som uttrycksmässigt och konstnärligt sökande, ofta med komplexa, tabubrytande motiv och en diffus mottagargrupp, inte minst inom den norska och danska postmoderna bilderboken, speglas också i forskningen» (Druker, 2018, s. 4). Litteratur som krysser grensene mellom barnelitteratur, ungdomslitteratur og voksenlitteratur betegnes som allalderlitteratur eller *crossover literature* (Beckett, 2012, s. 1), og mange bildebøker kan karakteriseres med nettopp denne termen⁵³. Beckett (2012) beskriver allalderbildebøker på denne måten:

Crossover picturebooks are multilevelled works that are suitable for all ages because they invite different forms of reading, depending on the age and the experience of the reader. These multilayered books can be read over and over, providing new meaning with each reading. Children, adolescents, and adults read crossover picturebooks from their various perspectives, but they can all take equal pleasure in the reading experience. (Beckett, 2012, s. 16)

Beckett (2012, s. 215–216) peker på at temaer som tidligere har vært forbeholdt ungdoms- og voksenlitteraturen, som for eksempel familierelasjoner, kjærlighetshistorier, seksualitet og vold, også opptrer i allalderbildeboka. *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014) kan plasseres inn blant bildebøker av denne typen, med sin tematisering av utfordrende relasjoner i en familie. Bildeboka *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009) som brukes som eksempel i *Fabel 9* og som leses og utforskes i den felles klasseromsundervisningen, kan karakteriseres som en bildebok for ungdom

⁵³ I Norge er betegnelsen allalderlitteratur særlig blitt brukt om bildebøker som i innhold og form henvender seg til både barn, unge og voksne lesere. Mange av Gro Dahle og Svein Nyhus' bildebøker kan karakteriseres med denne termen. Jon Fosse var en av de første som brukte begrepet allalderlitteratur (Fosse, 1997).

særlig på grunn av bokas tematikk om løsrivelse. Ommundsen omtaler denne bildeboka som en «young adults' or teenagers' picturebook» (Ommundsen, 2018, s. 221).

Multimodale eller sammensatte tekster har vært en sentral del av norskundervisningen lenge, og ble framhevet i et eget hovedområde i den første utgaven av *Kunnskapsløftets Læreplan i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Under hovedområdet Skriftlig kommunikasjon i gjeldende læreplan heter det at «[s]ammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3), og under formål slås det fast at «[f]aget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen». Allerede etter 2. årstrinn skal elevene ifølge kompetansemålene kunne «[...] samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier», etter 4. årstrinn skal de kunne «[...] samtale om innhold og form i sammensatte tekster», og etter 7. årstrinn skal elevene kunne «[...] forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst». For ungdomstrinnet, i et av kompetansemålene etter 10. årstrinn, heter det at elevene skal kunne «[...] beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 9).

4.2 Bildebokteorien i læreboka *Fabel 9*

Sentrale begreper fra bildebokteori og visuell estetisk teori presenteres og brukes i læreboka *Fabel 9* (Fostås et al., 2014). Indirekte kan lærebokforfatterens valg av fagstoff og fagbegreper vise hva det innebærer å ha en viss kompetanse som bildebokleser. Dette delkapitlet er strukturert etter det teoretiske fagstoffet som blir presentert i lærebokas bildebokkapittel, riktignok i en annen rekkefølge enn i lærebokframstillinga. Jeg gir eksempler på hvordan lærebokteksten formidler fagstoffet, og utdyper noe av lærestoffet med beskrivelser og forklaringer hentet fra bildebokteorien.

4.2.1 Bilder, ord og leser

Kapitlet om bildebøker i *Fabel 9* åpner med å rette oppmerksomheten mot bilder, og det første elevene blir bedt om å gjøre, er å lese et bildebokbilde. «Å lese bilder er å finne ut hva bildene forteller,» sier lærebokteksten (s. 211), og fortsetter med å peke på forskjellene mellom en situasjon der et barn blir lest for og kan konsentrere seg om å studere bildene under høytlesingen, og det å skulle lese både verbaltekst og bilder selv:

Når du leser en bildebok alene, er det viktig at du ikke glemmer å lese bildene like nøye som teksten. Mye av informasjonen ligger i bildene, og det er viktig å få med seg alle detaljene. Bildeboka har mange likhetstrekk med tegneserien og filmen. Den består av både ord og bilder, og overlater til leseren å tolke sammenhengen mellom tekst og bilder. (Fostås et al., 2014, s. 212)

I bildebøker – og dermed i bildeboklesninger – er det visuelle og det verbale likeverdige komponenter, og forståelsen av begge uttrykkene må trenes, hevder Nikolajeva (2010, s. 27). Å lese en bildebok innebærer å lese modalitetene verbaltekst og bilde som en samlet helhet. I dette samspillet, eller ikonoteksten, oppstår fortellingen, og det er altså ikonoteksten bildebokleseren leser. Ikonotekstbegrepet ble introdusert av den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg i artikkelen «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» i 1982. Hallberg kaller ikonoteksten bildebokas «egentlige text» (1982, s. 165), og framholder at det er i interaksjonen mellom de to semiotiske systemene tekst og bilde at denne egentlige teksten oppstår. Sammen med Boel Westin videreutvikler Hallberg definisjonen:

[B]ilderbokens text [...] är skriven med tanke på en bildgestaltning, liksom bilderna är gjorda med tanke på en text. Bilderboken är en symbiotisk konstart, där texten, den verbaliserade berättelsen, samverkar med bilden, den visualiserade berättelsen. Det är i mötet mellan ordet och bilden bilderbokens estetik skapas, den konstnärliga helhet läsaren möter när hon eller han öppnar boken och går in i bilderbokens värld. (Hallberg & Westin, 1985, s. 8)

Det er *leseren* som må skape helhet underveis i lesingen, og en ikonotekst kan derfor, med utgangspunkt i denne definisjonen, beskrives som den helheten som oppstår i møtet mellom bilder, ord og leser. Bildebokleseren må bruke både sine erfaringer, sine sanser, sine følelser og sin fantasi i arbeidet med å knytte sammen ord og bilder til en estetisk

helhet. Bildebokas helhet utgjør én overordnet ikonotekst, samtidig som hvert oppslag også kan leses som én eller flere ikonotekster. Det enkelte bildebokoppslaget utgjør slik en del av fortellingens helhet, og må fortolkes for seg. Vanligvis vil det være et temporalt og et kausalt forhold mellom de ulike oppslagene (Nikolajeva, 2000, s. 201). I Ingeborg Mjørs (2009) definisjon av bildeboka påpekes det at oppslagene i en bildebok utgjør en tematisk og dramaturgisk helhet gjennom den rekkefølgen oppslagene er presentert i, og at sidevendingen, det å bla i boka, dermed får betydning for meningsskapingen:

Ei bildebok har eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, og oppslaga i ei bildebok utgjer ein tematisk og dramaturgisk heilskap. Lesaren tileignar seg denne heilskapen gjennom å bla, i episke bildebøker i fastlagd rekkefølge. Inndelinga i oppslag, sidevendinga og forventninga som knyter seg til det å bla om, er særmerkt for bildeboka som medium, og bladinga tilfører bildeboklesinga ein taktil dimensjon. (Mjør, 2009, s. 34)

Nikolajeva påpeker at en bildebokleser må fylle både verbaltekstens tomrom og de visuelle tomrommene (*the visual gaps*) i og mellom bildene (Nikolajeva, 2010, s. 30). Noen ganger gir verbalteksten støtte i innfyllingen av de visuelle tomrommene. For eksempel kan temporale forhold uttrykkes med ord og uttrykk som «etterpå» og «neste dag», andre ganger kan empirisk kunnskap fylle visuelle tomrom som viser at tiden går. Nikolajeva poengterer at det kan være flere visuelle intriger til én verbal, og det kan være flere verbale intriger til én visuell. For eksempel kan den verbale intrigen være enkel, mens den visuelle er kompleks, eller motsatt (Nikolajeva, 2010, s. 32).

4.2.2 Forholdet mellom verbaltekst og bilde

Tekst og bilde «[...] leker med hverandre, de spiller sammen eller er i dialog» (Fostås et al., 2014, s. 216). Slik innledes lærebokas forklaring av samspillet mellom verbaltekst og bilder i en bildebok. I bildebokteorien blir ikonotekstforhold beskrevet ved hjelp av ulike modeller og begreper. Nikolajeva og Scott (2006, s. 11) peker på at det er store variasjoner i måtene tekst og bilde samspiller på i ulike bildebøker, og de presenterer en bildeboktypologi som skal synliggjøre ulike former for samspill mellom verbaltekst og bilde (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). I det de kaller den symmetriske bildeboka (*symmetrical picturebook*) vil ord og bilder fortelle det samme, og forholdet mellom narrative er redundant. I den utfyllende eller utdypende bildeboka (*complementary*

picturebook) kompletterer ord og bilder hverandre ved at de gir gjensidig utfyllende informasjon. Den utvidende eller forsterkende bildeboka («*expanding*» or «*enhancing*» *picturebook*) kjennetegnes av at den visuelle og den verbale fortellingen støtter og utvider hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre. I den kontrapunktiske bildeboka («*counterpointing*» *picturebook*) utfordrer eller motsier ord og bilder hverandre. Den sylleptiske bildeboka («*syllaptic*» *picturebook*) står i en særstilling ved at ord og bilder forteller helt ulike historier, uavhengig av hverandre. I denne gruppa plasseres også de ordløse bildebøkene⁵⁴.

Forfatterne av *Fabel 9* anvender de tre begrepene bekreftende, utvidende og utfordrende forhold mellom tekst og bilde (Fostås et al., 2014), begreper som korresponderer med tre av bildebokkategoriene i Nikolajeva og Scotts typologi. Termene som anvendes er imidlertid ikke helt de samme. Det lærebokforfatterne kaller et *bekreftende* forhold mellom tekst og bilde, benevnes som et symmetrisk forhold i bildeboktypologien, lærebokas begrep *utfordrende* ikonotekstforhold svarer til typologiens kontrapunktiske bildebok, mens det *utvidende* forholdet mellom tekst og bilde har samme benevnelse som hos Nikolajeva og Scott (2006).

Dynamikken eller det multimodale samarbeidet mellom verbaltekst og bilder kan altså, slik typologien viser, variere svært mye, også i en og samme bildebok. I *Fabel 9* (Fostås et al., 2014, s. 219), under hovedoverskriften «Bildebokas virkemidler» og deloverskriften «Miljø- og personskildring», forklarer lærebokforfatterne hvordan ord og bilder kan ha ulike fortrinn i formidlingen av fortellingens innhold:

Det er en fordel å bruke bilder når vi skal skildre personer og miljø, for de kan vise hvordan personene ser ut, og hvordan de har det. Se for eksempel på bildet på side 220⁵⁵. Hvilke virkemidler bruker tegneren for å vise at Skylappjenta er glad?

Ord passer bedre når vi skal få fram tempoet i fortellingen, og når vi skal beskrive hvor lang tid som har gått. For eksempel sier teksten helt i begynnelsen av boka «en sen vårkveld». Da vet vi når på året handlingen starter. Da det begynner å snø mot slutten av boka, skjønner vi omtrent hvor lang tid som har gått. (Fostås et al., 2014, s. 219)

⁵⁴ Ordløse bildebøker har vanligvis også en tittel, illustratørnavn og eventuelt en baksidetekst som kan bidra til å styre lesingen.

⁵⁵ Læreboka gjengir her oppslag 4 fra *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009).

Lærebokteksten forklarer videre at når både tekst og bilder forteller om snøen, som i dette eksemplet, *bekrefter* de hverandre. Samtidig tilfører bildene noe som teksten ikke berører når de «[...] skildrer vårbloomster, høstens modne epler og vinterens snø» (Fostås et al., 2014, s. 219). Med oppslag 4 fra *Skylappjenta* som eksempel viser lærebokforfatterne hvordan tekst og bilde kan fortelle det samme, bekrefte hverandre, samtidig som bildet utvider teksten ved at det gir bildebokleseren mer informasjon enn det teksten gjør: «Teksten sier ingenting om at onkel Chacha kjører drosje, det kan bare bildet fortelle oss» (Fostås et al., 2014, s. 220).

I bildebokteorien er de ulike måtene verbaltekst og bilder formidler informasjon på, blitt beskrevet ved hjelp av sosiosemiotisk teori om multimodalt samspill. Med Gunther Kress' begrep funksjonell spesialisering (*functional specialisation*) (Kress, 2003, s. 46) synliggjøres hvordan ulike modaliteter spesialiserer seg for ulike formål. Begrepet sier noe om arbeidsfordelingen mellom de to tegnsystemene, eller de mulighetene og begrensningene hver av modalitetene har. Jewitt og Kress (2003, s. 14–15) benevner dette som modal affordance (*modal affordance*). Ord og bilder kan fortelle det samme, men gjør det på hver sine måter, basert på hver sine fortrinn. Ikonoteksten vil slik kunne være i stand til å formidle noe mer eller noe annet enn det som hver modalitet kan gjøre alene. Verbalspråket er temporalt og sekvensielt ordnet, og har dermed sin særlige styrke i å uttrykke forhold som har med tid og årsak å gjøre. Gjennom verbtidene viser verbalspråket om handlingen foregår i fortid, nåtid eller framtid. Verbalspråket kan også effektivt og presist formidle informasjon som navn og alder på personer, og det kan gjengi personenes tale og tanker. Det visuelle språket er på sin side romlig organisert, og kan formidle samtidighet (Kress, 2003, s. 152). Bildet kan vise hvordan personer og steder ser ut, og hvordan elementer er plassert i forhold til hverandre. Bildekomposisjonen kan altså formidle noe som verbalspråket ikke kan gjøre på samme måte.

Ettersom ord og bilder har ulike fortrinn i formidlingen av innholdet, kan de også avlaste hverandre i å fortelle. Når en av modalitetene får særlig stor vekt, sier det noe om modalitetens funksjonelle tyngde (*functional load*) (Kress, 2003, s. 46). I en bildebok kan verbaltekst og bilde fra oppslag til oppslag veksle på å bære den funksjonelle

tyngden, det vil si bære det meste av handlingen eller informasjonsformidlingen. Uansett hvordan fordelingen er, vil det likevel være et samarbeid mellom bilder og tekst om å formidle det narrative forløpet. Dette samarbeidet blir optimalt når verbalspråket og bildene tar ansvar for det de fungerer best til (jf. modal affordans).

Roland Barthes tar i artikkelen «Bildets retorikk» opp dynamikken eller det multimodale samarbeidet mellom verbaltekst og bilder i prinsippene om forankring og avløsning (*anchorage* og *relay*) (Barthes, 2015, s. 32–34). Forankring viser til ulike former for sammenkoblinger av informasjon mellom de to semiotiske tegnsystemene ord og bilde. Leserens meningsskaping må starte her, i de direkte koblingene mellom det verbale og det visuelle. Barthes' begrep avløsning peker på hvordan bildet kan åpne opp for nye konnotasjoner ved at det supplerer og utvider verbalteksten. I bildebøker vil avløsningsprinsippet være avhengig av forankringsprinsippet (Birkeland et al., 2018, s. 118).

4.2.3 Bildebokas visuelle grammatikk

Under overskriften «Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv» tar *Fabel 9* (Fostås et al., 2014, s. 218) opp elementer av bildebokas *visuelle grammatikk* (Kress & van Leeuwen, 2006). Illustratøren (eller tegn-skaperen) må i ethvert bilde velge hvordan mening skal uttrykkes, og disse valgene er motivert ut ifra illustratørens kulturelle, sosiale og psykologiske bakgrunn, hevder Kress og van Leeuwen (2006, s. 8). Det visuelle uttrykket må framstå som «troverdige og lempelige» i kommunikasjonssituasjonen, og troverdigheten finner illustratøren i de kulturelle visuelle konvensjonene (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 8). Forholdet mellom uttrykket, innholdet og tegnet (altså representasjonen av objektet) får betydning for bildebokillustratørens valg av ulike stiler.

Farger er en essensiell del av bildenes «visuelle grammatikk». Måten vi opplever og tolker farger på, er til en viss grad styrt av konvensjoner som finnes i kulturen. En farge kan også tillegges en bestemt betydning i en gitt bildebok. Noen farger kan være mer dominerende enn andre, og farger kan også uttrykke kontraster mellom for eksempel

situasjoner eller personer. På denne måten kan farger også knyttes til bildebokas tematikk (Nikolajeva & Scott, 2006).

I *Fabel 9* kommenteres bildeutsnitt, bildevinkel (perspektiv), bildekomposisjon, visuelle teknikker og fargebruk, som alle kan regnes som elementer i den visuelle grammatikken. Bildeutsnitt kan sammenlignes med kamerabruk (zoom), der motiver kan betraktes tett på eller med stor avstand. Slik kan bildet lede leserens blick mot meningsbærende elementer i bildet. Det er vanlig å dele bildeutsnitt inn i følgende typer: heltotal, total, halvtotal, halvnær, nær og ultranær (Bjorvand, 2014, s. 140). *Fabel 9* nevner typene oversiktsbilde og nærbilde.

Bildevinkelen plasserer bildebokleseren et bestemt sted i forhold til motivet, og kan med det bidra til at leserens/betrakterens holdninger påvirkes. Vinkelen kan blant annet avgjøre om bildebokleseren forholder seg nøytral, viser sympati eller føler seg underlegen i relasjon til den eller det som er avbildet (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 117–139). Normalvinkling er den nøytrale vinkelen der bildebokleseren ser motivet i øyehøyde, og ved overvinkling eller fugleperspektiv ser bildebokleseren skrått eller rett ned på motivet. Denne vinkelen gir oversikt og skaper avstand, og kan gi bildebokleseren en følelse av å være plassert i en maktposisjon, og at personene i motivet framstår som små eller hjelpeløse. Undervinkling eller froskeperspektiv innebærer at bildebokleseren ser skrått eller rett opp på et element i bildet, og med det plasseres i en avmaktsposisjon eller i en posisjon som kan uttrykke underdanighet. Med en slik vinkling kan personen vi betrakter i bildet framstå som en person med makt. Verdiperspektivering innebærer at et av bildeelementene er uforholdsmessig stort eller lite sammenlignet med andre elementer i bildet. Alle de fire perspektivene blir presentert for elevene i *Fabel 9*.

Bildekomposisjon dreier seg om måten de ulike elementene i et bilde er satt sammen på, og variasjon mellom ulike typer komposisjoner bidrar også til å skape dynamikk i bildeboka. Linjene i bildet kan være vannrette eller loddrette, de kan være plassert i bestemte mønstre, som trekant, firkant eller strålemønstre. Mens en vannrett linje langt nede eller høyt oppe i bildet kan skape et inntrykk av ro og harmoni, vil diagonale linjer gi inntrykk av uro, bevegelse og dynamikk (Nikolajeva & Scott, s. 2001, s. 139–

173). En annen konvensjon tilsier at bildebokas venstre side, verso, representerer det trygge, nære og kjente («hjemmesiden»), mens høyresiden, recto, står for det fremmede og utrygge («bortesiden» eller «ut-i-verden-siden») (Nikolajeva, 2000, s. 74; Rhedin, 1992, s. 169–182).

4.2.4 Peritekster, teknikk og farger

Lærebokas stoff om bildebøkers visuelle uttrykk i bildebokkapitlet (Fostås et al., 2014, s. 217–218) bygger delvis på fagstoff som er gjennomgått i tidligere kapitler, som for eksempel symboler og fargebruk i lærebokas kapittel om reklame. Mer spesifikt knyttet til bildebøker er blant annet stoffet om bildebokas peritekster. Lærebokforfatterne presenterer ikke selve begrepet peritekster for elevene, men henleder oppmerksomheten mot bildebokas omslag, det vil si bokas forside og bakside. Under gjengivelsen av forsideomslaget til *Skylappjenta* står det: «Før du begynner å lese en bildebok, er det lurt å se nærmere på omslaget.» På samme side i læreboka stilles flere spørsmål til bildebokas forside i en av oppgavene: «[...] Hva var det første du la merke til ved omslaget til *Skylappjenta*? Var det fargene, tittelen eller noe spesielt i bildet? Og hva tenkte du da du så navnene til bokas forfatter og illustratør? [...]» (Fostås et al., 2014, s. 213, oppgave 2). I undervisningen la også Gun-Eva vekt på å studere deler av peritekstene i *Skylappjenta* sammen med elevene (se kapittel 5).

Bildebokas peritekster defineres etter Genette (1997, s. 4) som de tekstkategoriene som rammer inn hovedteksten, som bokas omslagsbilde, tittel, innsidepermer, tittelblad og baksidetekst. Peritekstene har en klar forbindelse til hovedteksten, men er ikke en del av den. Genette bruker *paratekst* som overordnet begrep for tekstelementer som enten er en del av den fysiske boka (verkinterne peritekster, som eksemplifisert ovenfor) eller tekster som omhandler boka, som for eksempel bokanmeldelser eller forlagsomtaler (verkeksterne epitekster). I mange nyere bildebøker har innsidepermene en meningsbærende farge og eventuelt også et prologbilde på bokas tittelblad og et epilogbilde rett etter hovedteksten. Peritekstene foran og etter hovedteksten har ulike funksjoner: De skal både gjøre leseren interessert og forberede på det som skal komme og de skal avrunde boka for leseren, for eksempel ved å gi et tilbakeblikk (Mjør, 2010;

Nikolajeva & Scott, 2006; Pantaleo, 2018). I kategorien *bookmaking conventions*⁵⁶ inkluderer Cochran-Smith peritekstene i sin bearbejdede versjon av Cullers begrep litterær kompetanse. Å kjenne til og kunne utnytte peritekstene ser hun på som en del av den litterære kompetansen barna utvikler (Cochran-Smith, 1984, s. 197–198).

4.3 Visuell tekstkompetanse som del av den litterære kompetansen

Bildeboka har andre og flere måter å fortelle på enn det rent skriftbaserte litterære tekster har, og bildeboklesing forutsetter derfor litterær kompetanse både på det verbale og det visuelle narrative planet. Elevenes visuelle tekstkompetanse trenes i mange flere norskfaglige sammenhenger enn ved lesing av bildebøker, som for eksempel i arbeidet med tegneserier og reklame. I tillegg har mange elever med seg former for visuell tekstkompetanse fra andre typer sammensatte tekster, som film og dataspill. Kjennskap til andre multimodale tekster vil kunne være til hjelp for elevene i møter med fortellende bildebøker. Bjorvand (2014, s. 139) peker på at det i utgangspunktet er de samme litteraturfaglige begrepene som brukes i analyse av skriftspråkbaserte litterære tekster og multimodale tekster som bildebøker. Forskjellene ligger i at det i en bildeboklesning også må tas hensyn til det multimodale samspillet mellom ord og bilder og de ulike modalitetenes affordans. Som nevnt tidligere, tar bildene og verbalteksten seg av ulike sider av formidlingen, og hver modalitet anvender fortelleteknikker som passer verbalspråkets eller bildets affordans (jf. Nikolajeva, 2013, s. 252; Nodelman, 1988).

I artikkelen «Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks» (2010) diskuterer Nikolajeva hvordan Barthes' teori om narrative koder kan kaste lys over den visuelle kompetansen⁵⁷ som kreves av en bildebokleser. Den *proairetiske* eller *handlingsorienterte koden* hos Barthes refererer til elementer i fortellingens intrige. Det er imidlertid ikke bare det verbale narrative som viser temporale og kausale sammenhenger. En bildebokleser med en viss grad av visuell tekstkompetanse kan også lese slike sammenhenger ut av det visuelle narrative, mener Nikolajeva (2010, s. 28–

⁵⁶ Cochran-Smith skiller mellom *bookmaking conventions* og *genre conventions*. I Cullers teori vektlegges sjangerkonvensjonene.

⁵⁷ Nikolajeva bruker begrepet *visual literacy* (og også *literary competence* i noen sammenhenger).

31). Bildebokas ord og bilder bidrar sammen til intrigen, men som bildeboktypologien viser (se delkapittel 4.2.2), kan den verbale og den visuelle intrigen spille sammen på ulike måter. Bildebokleseren må også være i stand til å fylle narrative tomrom mellom de enkelte oppslagene. Det betyr at sidevendingen blir en del av den visuelle proairetiske koden, mener Nikolajeva (2010, s. 30). I en bildebok kan den visuelle intrigen også inngå i peritekstene, ettersom intrigen kan starte allerede på bildebokas forside og avsluttes på bokas baksidperm (Nikolajeva, 2010, s. 31). Hvor godt leseren forstår intrigen i en bildebok, er ifølge Nikolajeva avhengig av hans eller hennes «level of visual sophistication» (Nikolajeva, 2010, s. 30).

Det er ikke bare intrigeforståelsen som styres av bildene. Lesing som en hermeneutisk prosess kommer spesielt tydelig til syne i bildeboklesninger, mener Nikolajeva (2010, s. 32). Hun peker på hvordan bildebokleseren må pendle mellom den verbale og den visuelle fortellingen i en hermeneutisk sirkelbevegelse for å oppnå en stadig dypere forståelse. Med utgangspunkt i Barthes' *hermeneutiske kode* snakker hun om en «multimodal hermeneutisk kode» som leseren må forholde seg til. Bildeboklesing innebærer en hermeneutisk bevegelse på flere nivåer, både i det enkelte bildet og i bildeboka som en estetisk helhet. En leser med god visuell tekstkompetanse kan bevege seg mellom helhet og detaljer, både i det enkelte bildet og mellom bildene (eller bildebokoppslagene) som sammen utgjør fortellingen.

Å kunne oppfatte en litterær person som oppdiktet, er en vesentlig del av det å ha litterær kompetanse, framhever Nikolajeva (2010, s. 34). Hos Barthes innebærer kjennskap til den *semiske koden* en forståelse av at en person er tegn (*signifier*) og ikke et menneske i den virkelige verdenen. Bildebokfortellinger, som alle andre narrativer, kan være svært realistiske eller svært urealistiske i sin framstilling, men begge representerer like mye en oppdiktet verden. I bildeboka kan både verbalteksten og bildene mangle en referent i den virkelige verdenen. Ord og bilder kan også gi motstridende informasjon, som en leser kan bli i stand til å vurdere ut fra kjennskap til den semiske koden, hevder Nikolajeva (2010, s. 35).

Både verbaltekst og bilder i en bildebok kan inneholde symboler. Med henvisning til Barthes' *symbolske kode* viser Nikolajeva (2010, s. 35) hvordan bildebokleserens

forståelse av symboler kan lede leseren mot fortellingens ulike betydningslag. Lesere med en viss grad av visuell tekstkompetanse vil kunne lese bildebøker på et dypere nivå enn det ytre, bokstavelige planet. Som eksempel nevner Nikolajeva (2010, s. 37) sterke følelser som ikke er beskrevet med ord, men som blir uttrykt gjennom bildene. Bilder oppmuntrer symbolsk lesning, og en motsetning mellom ord og bilder «[...] creates a tension that stimulates different levels of reading,» hevder Nikolajeva (2010, s. 38).

Barthes' femte kode, den *referensielle koden*, peker mot kulturelle kontekster. Å kunne gjenkjenne ulike kontekster i litterære tekster er et avgjørende trekk ved den litterære kompetansen, mener Nikolajeva (2010, s. 38). Eksempler kan være miljøbeskrivelser i ord og bilder som leseren kan utnytte for å kunne plassere en fortelling i en bestemt historisk eller kulturell kontekst. Bildeboka kan også inneholde intervisualitet, som er et parallellbegrep til intertekstualitet⁵⁸. Å oppdage visuelle referanser i bilder, eller å ha *intervisual literacy*, krever en kompetent leser, men med tilgang til et bredt utvalg litteratur kan alle tilegne seg en slik kompetanse, mener Nikolajeva (2010, s. 39).

De narrative kodene er hierarkiske i en lesers utvikling av litterær kompetanse, slik Nikolajeva ser det. Den proairetiske koden hevder hun representerer det mest grunnleggende nivået, mens den referensielle er den mest komplekse (Nikolajeva, 2010, s. 39). Basert på en slik forståelse mener hun at unge leseres *visual literacy* bør trenes i samme rekkefølge, og at det best kan skje i arbeidet med bildebøker som med Barthes' terminologi kan beskrives som *writerly* (se delkapittel 2.3.3). Sylvia Pantaleo er også blant dem som peker på bildebøkers egnethet i arbeidet med å utvikle unge menneskers visuelle literacy: «[...] Learning about graphic novel conventions and art elements, and understanding and appreciating the complexity of reading and creating graphic novels, can help students when they navigate other multimodal print and digital texts» (Pantaleo, 2011, s. 127).

Litterær kompetanse forstås i denne avhandlingen bredt, slik jeg har beskrevet det i teorikapitlet. Ved bildeboklesing må også visuelle og multimodale sider ved den litterære kompetansen inkluderes. Det krever noe mer og noe annet av en leser som skal

⁵⁸ Jeg kommer tilbake til intertekstualitetsbegrepet i delkapittel 5.3.4.

forholde seg til narrativer som er fortalt ved hjelp av flere modaliteter, og i dette delkapitlet har jeg pekt på noen aspekter ved den visuelle kompetansen og kompetansen å lese samspillet mellom verbal og visuell fortelling.

4.4 Lesing av bildebøker på ungdomstrinnet

Bildebokas fortrinn i undervisningen beskrives på følgende måte i læreboka *Fabel 9*: «Bildebøker egner seg godt til å lese sammen med noen og til å snakke med noen om innholdet underveis og etterpå. Hvis to leser en bok sammen, legger de kanskje merke til forskjellige ting i tekst og bilder» (Fostås et al., 2014, s. 224).

Maria Jönsson (2019, s. 59) peker på flere fordeler med å lese bildebøker i litteraturundervisningen på høyere klassetrinn. Bildebøker er vanligvis korte tekster, som klassen kan rekke å lese og arbeide med innenfor en enkelt undervisningsøkt. Formatet åpner for muligheter til å snakke om opplevelsen og forståelsen av hele, fullstendige verk, og ikke bare tekstutdrag. Den moderne bildeboka er ofte allalderlitteratur med en eksistensiell tematikk som stiller høye krav til leseren, og den tilbyr en konsentrert form og en kunstnerisk kompleksitet, påpeker Jönsson (2019, s. 48). Det store formatet som mange bildebøker har, har også en praktisk side ved at flere elever kan lese boka og studere bildene sammen:

De bjuder rent fysiskt – med sina ofta stora uppslag som kan läsas från olika håll – eleverna till att luta sig framåt, sätta sig intill varandra, peka, visa, bläddra framåt och bakåt i en läsning som blir social och interaktiv. Berättelsen man samtalar om finns bokstavligen mellan kropparna i rummet: den går att ta på. Jag skulle vilja dra det så långt som att säga att samtida bilderböcker har en potensial att fungera som lägereldar att samlas kring. (Jönsson, 2019, s. 59)

Jönsson (2019, s. 43, 57) går inn på tre områder der hun mener bildeboka kan tilby didaktiske fordeler for elever på høyere årstrinn (högstadiet og gymnasiet). For det første argumenterer hun for at bildeboklesing kan støtte opplæringen i litteraturvitenskapelige begreper og verktøy for analyse av episke tekster. Slik kan elevenes litteraturanalytiske evne utvikles. For det andre kan bildeboklesing støtte utviklingen av elevers intrigeforståelse, altså deres evne til å følge og forstå en intrige (jf. Öhman, 2015). For

det tredje spiller bildeboka en sentral rolle i arbeidet med multimodale tekster og utviklingen av elevenes forståelse av forholdet mellom visuelle og verbale uttryksformer. Dette bidrar til å styrke elevenes multimodale narrative kompetanse. Jönssons (2019) tre argumenter for bildeboklesing retter seg alle mot elevenes utvikling av lese- og litteraturforståelse.

Også Bjorvand (2014, s. 129) ser mange fordeler med å bruke bildebøker på ungdomstrinnet. Hun peker blant annet på at bildebøker er et visuelt medium som gir ungdom mulighet til å ta i bruk den visuelle kompetansen de har fra andre typer sammensatte tekster. I likhet med Jönsson peker også Bjorvand på at den moderne bildeboka er «[...] et svært mangfoldig medium som rommer en uendelighet av temaer og grader av kompleksitet» (Bjorvand, 2014, s. 129), og at bildeboka derfor kan treffe mange ulike interesser og lesekompetanser. I tillegg appellerer bildebøkene til flere sanser, påpeker Bjorvand.

5. Undervisningen i bildebokemnet

5.1 Innledning

I dette kapitlet beskriver jeg litteraturundervisningen på niende trinn gjennom fireukersperioden da klassen arbeidet med bildebøker. Norskklærer Gun-Evas undervisning i bildebokemnet, tilnærmingen til stoffet i klassens lærebok i norsk og kompetansemålene fra læreplanen som danner utgangspunkt for bildebokarbeidet, er alle sentrale elementer i innsirklingen av de lesemåtene som aktiveres i denne elevgruppa. Kapitlet søker å svare på studiens første forskningsspørsmål: *Hvilke lesemåter kommer til syne i de lærerledede samtaler om bildebøker i helklasseundervisningen?* Et sentralt mål med kapitlet er å vise og drøfte hvordan lærerens tilnærminger til fagstoffet får betydning for de lesemåtene som aktiveres i klassesamtalene. Kapitlet er samtidig viktig for analysen av de elevstyrte samtaler i kapittel 6 fordi det skisserer de kontekstuelle rammene for disse samtaler. Målet med det følgende er dermed også å vise hvilke lesemåter elevene har fått erfaring med i de lærerinitierte samtaler, og som de kan ha tatt med seg inn i samtaler de styrer selv.

Bildebokundervisningen bestod naturlig nok ikke bare av litterære samtaler. Mye av tiden i klasserommet gikk også med til lærerens forklaringer av fagbegreper og utspørring av elevene for å forsikre seg om at de hadde forstått begrepene. Flettet inn i slike faglige samtaler har jeg identifisert kortere og lengre sekvenser som kan karakteriseres som litterære samtaler, eller ansatser til litterære samtaler, der lærer og elever utforsker enkeltstående bildebokoppslag sammen. I de litterære samtaler fikk læreren anledning til å modellere måter å snakke om litteratur på for elevene, eller, uttrykt med denne studiens begrepsbruk: Gjennom lærerens tilnæringsmåter til litterære tekster kunne elevene erfare ulike litterære lesemåter i bruk. Ettersom målet med bildebokundervisningen ikke var å gjennomføre en fortolkende samtale om bildeboka *Skylappjenta*, men heller å bruke boka til å eksemplifisere bildebokteorien, faller det naturlig at flere ulike lesemåter kom i spill i den lærerledede undervisningen.

I følgende tabell gir jeg en oversikt over den observerte klasseromsundervisningen i bildebokemnet. I tillegg til observasjonsnotater og lydopptak fra alle de lærerledede timene i helklasse, består datamaterialet også av lydopptak fra en samtale i en av elevgruppene som laget bildebok, samt lydopptak fra to gruppeintervjuer med elever om bildebøker de hadde arbeidet med i norsktimene. Elevenes arbeid med å produsere en bildebok er ikke beskrevet nærmere eller innlemmet i analysene.

Tabell 4. Oversikt over observasjonsdata og lydopptak fra bildebokundervisningen på Skogrand ungdomsskole våren 2016

Uke	Økt nr. Dato	Temaer	Lyd- opptakenes varighet i minutter
15	Økt 1 12.04.16	Første halvdel av timen ble brukt til å avslutte arbeidet med lyrikk. Introduksjon til bildebokemnet. Barnebokminner. Mål for arbeidet med bildebokkapitlet. Oppstart <i>Skylappjenta</i> . Klassen hadde vikar 14.04. og arbeidet med bildebøker i grupper. Jeg var ikke til stede denne timen.	00:49:56
	Økt 2 15.04.16	Læreren ba elevene fortelle om gruppearbeidet dagen før, da klassen hadde vikar. Videre arbeid med bildebokteori og <i>Skylappjenta</i> .	00:54:35
16	Økt 3 21.04.16	Første time: Videre arbeid med bildebokteori. Læreren leste hele bildeboka <i>Skylappjenta</i> høyt for elevene.	00:51:05
	Økt 4 21.04.16	Andre time: Klassen så kortfilmen <i>Skylappjenta</i> . Avsluttende samtale om filmen.	00:23:13
17		<i>Tentamensuke</i>	
18	Økt 5 03.05.16	Elevene arbeidet i grupper med å lage egne bildebøker.	00:28:31
19	Økt 6 12.05.16	Første time: Elevene arbeidet videre med å lage egne bildebøker.	00:33:38
	Økt 7 12.05.16	Andre time: Elevene arbeidet videre med å lage egne bildebøker. Intervjusamtale med to elevgrupper om bildebøkene <i>Skylappjenta</i> og <i>Akvarium</i> .	00:30:32 00:24:46

Etter at undervisningsperioden om bildebøker var avsluttet, gjennomførte elevene i Gruppe A sin samtale om *Akvarium* 9. juni, mens Gruppe B og C gjennomførte sine samtaler i starten av påfølgende skoleår, den 16. september. I metodekapitlet har jeg gjort rede for årsaken til at de tre samtalene ikke ble gjennomført til samme tid. Jeg har valgt å presentere undervisningen kronologisk i dette kapitlet for at gangen i arbeidet skal komme tydeligere fram. De enkelte samtalesekvensene som refereres, er kommentert kort underveis, og blir analysert mer inngående i drøftingsdelen til slutt i kapitlet.

For å belyse litteraturarbeidet i niendeklassen ytterligere er data fra intervjuet med norsklæreren også presentert i dette kapitlet. I intervjuet ble læreren blant annet bedt om å beskrive målene for egen litteraturundervisning og si noe om sin oppfatning av ungdomstrinnselever som litteraturlesere. Elevene blir også kort beskrevet som lesere og mediebrukere på bakgrunn av informasjon som er samlet inn gjennom spørreskjema og elevintervjuer.

5.2 Læreren og lærebokas innføring i bildebokemnet

Læreren baserte i stor grad undervisningen på lærebokas innhold og progresjon, og jeg har derfor valgt å presentere klasseromspraksisen og lærebokas tilnærming til fagstoffet parallelt. Bildebokteorien som er presentert i læreboka, er utdypet i foregående kapittel. Lærebokkapitlet om bildebøker, som strekker seg over 20 sider (s. 210–229), legger stor vekt på det bildebokteoretiske stoffet, med innføring i basiskunnskaper om bildebokmediet. Fagbegreper blir presentert, forklart og eksemplifisert i lærebokas hovedtekst, og innlæringen av begrepene forsterkes ytterligere gjennom oppgavene. Kapitlet inneholder også oppgavespørsmål som inviterer til innlevelse i enkeltoppdrag fra *Skylappjenta* og i temaer knyttet til fortellingen som helhet. De fleste spørsmålene retter seg imidlertid direkte mot det presenterte fagstoffet, som for eksempel intertekstualitet (oppgave 5 og 10), ikonotekstsamspill (oppgave 6) og virkemidler (oppgave 11).

Bildebøker er en teksttype som de fleste ungdommer kjenner godt fra egen barndom, og deling av barndommens bokminner var også det innledende samtaleemnet i første bildebokøkt i Gun-Evas niendeklasse. Så å si alle elevene kunne bekrefte at de husket en eller flere bildebøker, og noen av dem var også villige til å fortelle hva favorittboka handlet om. Dette var bøker som var blitt lest for dem om og om igjen, og som fortsatt satt godt i minnet. Da Gun-Eva spurte elevene om de visste om noen bildefortellinger som er skrevet spesielt for ungdom og voksne lesere, foreslo flere tegneserier. Dette er en av de multimodale teksttypene elever arbeider med flere ganger gjennom grunnskoleløpet, og senest på åttende trinn hadde elevene i denne klassen en periode da de fordypet seg i tegneseriesjangeren. Læreren forklarte elevene at det også finnes bilderomaner, en teksttype som nevnes kort i læreboka, men ingen av elevene ga uttrykk for at de hadde noen kjennskap til slike bøker fra tidligere. At det også blir laget bildebøker for ungdom og voksne lesere i et lignende format som bildebøkene elevene kjenner fra barnelitteraturen, vakte en viss forundring og nysgjerrighet. Lærebokkapitlet om bildebøker løfter nettopp fram den skjønnlitterære bildeboka for ungdom, som i lærerveiledningen defineres som en «[...] narrativ tekst med en ungdom som adressat og minst ett bilde på hvert oppslag» (Fostås et al., 2014, s. 131). Forfatterne av lærerveiledningsteksten til bildebokkapitlet kaller det «en slags barnebokvisualitet for ungdom» når det estetiske uttrykket antar mer avanserte former og tydeligere retter seg mot ungdomslesere (Fostås et al., 2014, s. 131).

I lærerveiledningen (s. 131) oppgis følgende fem kompetansemål⁵⁹ fra *Kunnskapsløftet* som grunnlag for arbeidet med bildebøker i lærebokas kapittel 11:

- beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- samtale om form, innhold og formål i litteratur
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur

⁵⁹ Kompetansemålene er hentet fra alle de tre hovedområdene i norskløftet: Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur.

I elevenes lærebok er kompetansemålene brutt ned til disse fire læringsmålene (Fostås et al., 2014, s. 210):

Når du har arbeidet med dette kapitlet, skal du kunne

- lese bilder
- tolke samspillet mellom tekst og bilde i sammensatte tekster
- kjenne igjen bildebokas typiske virkemidler
- gjøre en enkel tolkning av en bildebok

En av elevene ble bedt om å lese læringsmålene høyt for klassen, og Gun-Eva sa at hun ville starte med de to første målene, som dreier seg om å lese bilder og om å tolke samspillet mellom bilder og tekst. Uttrykket «å lese bilder» brukes i bildebokkapitlet, og introduseres på denne måten i kapitlets første avsnitt: «Det sies at et bilde kan uttrykke mer enn tusen ord. Et bilde kan fortelle en historie. Men bildet forteller historien annerledes enn om den var skrevet. *Å lese bilder* er å finne ut hva bildene forteller» (Fostås et al., 2014, s. 211, uthevet i original). I samtalen med elevene dvelte også læreren ved uttrykket «å lese bilder» og hva det konkret kan innebære.

I bildebokkapitlet presenteres som nevnt grunnleggende bildebokteori med en innføring i fagbegreper som særlig anvendes i bildebokanalyser. I tillegg repeteres flere litterære fagbegreper som elevene har møtt i norskfaget tidligere. I Figur 1 gjengis et skjema fra læreboka som oppsummerer fagbegrepene som lærebokforfatterne mener elevene trenger når de skal analysere og selv produsere en bildebok. Alle begreper som er spesifikt knyttet til bildebokmediet, er forklart og eksemplifisert i lærebokkapitlet.

V	
Å LESE BILDEBØKER	
Sjekkliste	Hva fant jeg i teksten?
Omslaget	
Layout	
Forholdet mellom tekst og bilde <ul style="list-style-type: none"> • Bekreftende • Utvidende • Utfordrende 	
Fargebruk	
Komposisjon: <ul style="list-style-type: none"> • Bildeutsnitt • Perspektiv 	
Miljø- og personskildring	
Detaljer i bildene	
Språklige bilder: metaforer, sammenlikninger, kontraster, symboler	
Tema	
Budskap	
Egen vurdering	

Figur 1. Vurderingsskjema: Å lese bildebøker (Fostås et al., 2014, s. 228)

I forordet til lærerveiledningen sier forfatterne at «[n]ytt stoff blir grundig presentert og bygger videre på stoff som har vært gjennomgått tidligere» (Fostås et al., 2014, s. 5). Av fagbegrepene i figuren ovenfor er flere kjent for elevene fra arbeidet med andre sjangre, både skjønnlitterære sjangre og sakprosasjangre. I løpet av niende trinn har elevene arbeidet med språklige bilder blant annet i lyrikkundervisningsperioden, med miljø- og personskildring i forbindelse med novellelesing og fargebruk i analyser av reklameannonser. På åttende trinn var både komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv tema i arbeidet med tegneserier. Det som framstår som nytt stoff i læreverkets bildebokkapittel, er fagbegrepene som beskriver ikonoteksten eller samspillet mellom tekst og bilde; bekræftende, utvidende og utfordrende forhold. Nytt er også selve mediet bildebøker for ungdom.

5.3 Klasseromssamtaler om bildebokteori

5.3.1 *Skylappjenta* som eksempeltekst

Som gjennomgående eksempeltekst i bildebokkapitlet bruker lærebokforfatterne *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009). Bildebokfortellingen har opplagte intertekstuelle referanser til eventyret om Rødhette og ulven, og tar opp identitets- og løsrivelsestematikk og temaer knyttet til det å vokse opp mellom to kulturer (Kiil & Tønnessen, 2013).

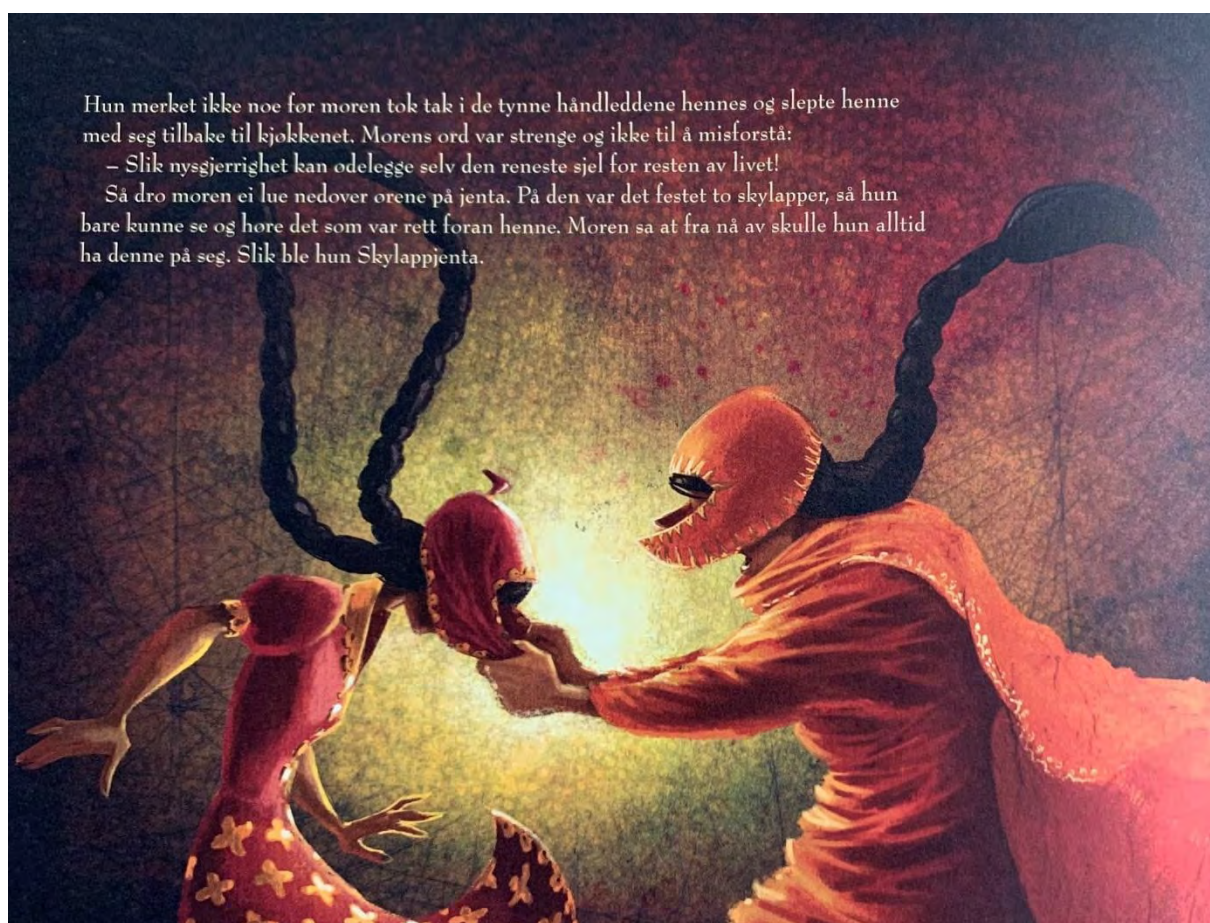
Skylappjenta forteller om en ung jente som trekkes mot verden utenfor hjemmet, men som hun ikke får lov til å ta del i. Moren stiller strenge krav til henne, og når jenta en dag må gå med mat til sin syke bestemor, blir hun utstyrt med en skylapplue og formaninger om ikke å snakke med fremmede. Lua skal hindre at jenta ser alt det farlige som foregår der ute i verden. Underveis møter imidlertid Skylappjenta på Normann, som hun blir forelsket i, og han forsøker på sin side å forføre henne. Onkel Chacha holder på avstand øye med Skylappjenta, og sammen med bestemoren tar han Skylappjenta til fange når hun endelig kommer fram til bestemorens hus. De to, som representanter for familien, har planlagt å sende Skylappjenta til Langtvekkistan for at hun ikke skal bringe skam over familien. Normann dukker imidlertid opp som redningsmann og får Skylappjenta ut av situasjonen. Skylappjenta brenner alle broer, i den visuelle framstillinga i direkte forstand, og forlater familien sin for godt. Hun følger med Normann et stykke på veien, bakpå skiene hans gjennom snøstormen, men faller av og står til slutt alene igjen. Hun river av seg skylapplua «[i] sinne og fortvilelse». Foran henne venter en ny framtid, helt på egne bein. Bildebokteksten avsluttes i kjent eventyrstil: «Bare Skylappjenta vet om hun fant det hun lengtet etter. Og har hun ikke funnet det ennå, så er hun nok på god vei» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 17).

Av bildebokas 17 oppslag gjengir læreboka fire hele oppslag⁶⁰, to halve oppslag (det vil her si bildet i venstre halvdel av oppslaget)⁶¹ samt bildebokas forside. Både fagstoff og

⁶⁰ Oppslag 1, 3, 4 og 6.

⁶¹ Oppslag 2 og 14.

oppgaver er i stor grad direkte knyttet til eksempeloppslagene⁶². Gun-Evas første utfordring til elevene var å «lese og kikke på» det første bildet, som viser venstre side av andre oppslag i *Skylappjenta*. Bildet fyller hele bildeboksidene, har sterke farger i oransje, gule og røde valører, og framstiller to personer som er vendt mot hverandre. Den ene personen er i ferd med å tre en lue som ligner den hun selv har på seg, ned over hodet på den andre. De diagonale linjene i bildet viser at handlingen skjer i en rask bevegelse, og hele det visuelle uttrykket antyder at det er en maktforskjell mellom de to personene: Den ene trer på en lue, den andre blir påtredd en lue.



Figur 2. Venstre side av oppslag 2 i *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009)

⁶² Ni av kapitlets 20 oppgaver (de fleste med deloppgaver) er direkte knyttet til *Skylappjenta*, og seks av oppgavene er direkte knyttet til *Sinna Mann* av Dahle & Nyhus (2003). Oppgavene til *Sinna Mann* er samlet i en egen avdeling (dobbeltside) til slutt i kapitlet.

Gun-Eva ba i første omgang elevene om å se bare på bildet, ikke lese verbalteksten, og hun spurte dem: «Hva er det som skjer på dette bildet? Hvis dere prøver å ikke lese teksten, men bare ser på bildet... hva ser vi, sånn ved første øyekast?» En av guttene syntes å se to «ninjadamer» som slår hverandre, mens en annen gutt trodde at det kunne være en mor og en datter. En jente mente bildet viser «noen som tar på eller tar av en lue på den andre». Gun-Eva henledet oppmerksomheten på størrelsesforholdet mellom de to avbildede personene, den ene er mindre enn den andre, og understøttet med dette elevenes foreløpige oppfatning av at det kunne være en maktforskjell mellom de to personene. Læreren leste så verbalteksten til det halve oppslaget høyt for elevene, og tilførte med det nye elementer til forståelsesbyggingen av ikonoteksten. I verbalteksten får leseren vite at det er en mor-datter-relasjon mellom de to personene, og skylapplua blir introdusert:

Hun merket ikke noe før moren tok tak i de tynne håndleddene hennes og slepte henne med seg tilbake til kjøkkenet. Morens ord var strenge og ikke til å misforstå: - Slik nysgjerrighet kan ødelegge selv den reneste sjel for resten av livet! Så dro moren ei lue nedover ørene på jenta. På den var det festet to skylapper, så hun bare kunne se og høre det som var rett foran henne. Moren sa at fra nå av skulle hun alltid ha denne på seg. Slik ble hun Skylappjenta. (Haq & Skandfer, 2009, venstre side av oppslag 2)

Gun-Eva tok først for seg det hverdagslige uttrykket *å gå omkring med skylapper*: «Dere har hørt om skylapper, ikke sant? Vi bruker det ofte i overført betydning. Når noen har skylapper på seg er de ofte litt fjerne, går rundt i livet og ser verken til høyre eller venstre.. men her er det veldig sånn konkret, da, hun [moren] tar på henne [datteren] denne skylapplua fordi hun [datteren] er nysgjerrig.» På dette punktet i klassesamtalen ba læreren elevene om å snakke noen minutter med sidemannen om mulige grunner til at moren setter en slik lue på datteren sin. I forslagene gjentok elevene det læreren allerede hadde sagt om skylapper, men utvidet også den konkrete betydningen av skylapplua. Elevene forstod lua som et uttrykk for at moren ønsket at datteren skulle «være opptatt av det som er viktig i framtida», at det er viktig å utdanne seg og «være fokusert». Gun-Eva sa at hun gjerne ville vite mer om hva elevene mente kunne gjøre datteren ufokusert, men ville først ha dem til å anslå alderen hennes ved å studere bildet. Elevene var enige om at Skylappjenta måtte være omkring seksten år. Begrunnelsen deres var at det er i denne alderen ungdom «lik som begynner å bli ufokusert på skolen

og utdanning», og at dette kunne komme i konflikt med foreldrenes ønsker: «[...] så vil mora at hun skal få bra utdanning og kanskje mora ikke har så bra utdanning selv.. og ja.. hun vil at dattera skal lykkes,» som en av elevene formulerte det. Elevene kobler bildet som viser skylapplua og lærerens forklaring av uttrykket «å ha skylapper» til sine egne kunnskaper og oppfatninger om hvordan verden er. I samtalen aktiveres slik en kulturell eller referensiell lese måte. Samtalen fortsatte slik:

- Gun-Eva Hva er det som gjør at en femten-seksten år gammel jente kan bli ufokusert på skolen da? Even?
- Even Mye annet hun heller vil gjøre, da
- Jonas Hun har fått seg kjæreste... man ser det lenger ut i boka [flere ler]
- Gun-Eva Men dere har fått med mye av poenget her, ikke sant, det er jo en grunn til at mor vil at dattera ikke skal bli ufokusert...

(Økt 1, 12.04.16)

Gun-Eva fulgte opp med å spørre elevene om hvilken etnisk bakgrunn de trodde personene på oppslaget fra *Skylappjenta* har. Klærne ser ut til å være av silkestoffer, mente noen, og foreslo land som Marokko eller India. Læreren forklarte at bildene i bildebøker «[...] forteller veldig mye og i detaljene ligger det veldig mye informasjon». Allerede i møtet med dette første bildebokbildet (se Figur 2), fikk elevene erfaring med at bildeboklesing blant annet handler om å være oppmerksom på bildedetaljene.

Etter den innledende samtalen åpnet læreren en PowerPoint-presentasjon med en gjengivelse av bildebokas forside som første lysbilde. Hun henledet elevenes oppmerksomhet på de to blå sommerfuglene som er tegnet i enden av Skylappjentas lange fletter, og ba elevene tenke tilbake på perioden da de arbeidet med lyrikk og sommerfuglen som motiv og symbol, og tenke på hva sommerfuglen kunne være et symbol på. Elevene svarte med stikkord som «noe vakkert», «lengter etter noe», «følelsen av frihet» og «litt sånn svinsete». Læreren ville at elevene skulle tenke på hvordan en sommerfugl går gjennom ulike stadier før den er en ferdig utviklet sommerfugl:

[...] ja, larve, puppe, sommerfugl, ikke sant? Så det tar litt tid før den sommerfuglen sprer sine vinger og flyr av gårde. Denne sommerfuglen er et slags sånn

gjennomgangs... eller den er på veldig mange bilder i denne boka. Det er ofte en sommerfugl til stede på bildene inne i denne skylappjente-boka.

Gun-Eva understreket nødvendigheten av å lese verbaltekst og bilder som en samlet helhet, og hun ba elevene reflektere over hvordan dette samspillet også er viktig i andre medier, som tegneserier og film. Hun forklarte også hva et «oppslag» er, og hun brukte dette fagbegrepet hyppig i den videre samtalen med klassen. I læreboka forklares begrepet på denne måten, i en parentes etter at det brukes første gang: «En bildebok har minst ett bilde på hvert oppslag. (Et oppslag er de to sidene du ser når du slår opp i en bok)» (Fostås et al., 2014, s. 212).

Det neste oppslaget fra *Skylappjenta* som er gjengitt i klassens lærebok og som læreren ba elevene om å studere nærmere, er bildebokas tredje oppslag. Høyre del av dette oppslaget viser Skylappjenta på en skogssti med en kurv på armen. Hun har blikket vendt mot en rød og en blå sommerfugl som danser over hodet hennes, og hun omkranses av blomster, grønt løv og solskinn. Utenfor hennes skylappsynsvinkel, i skyggene helt til høyre i oppslaget og på hele venstre side av oppslaget, er fargene sorte og blågrå, trærne mangler løv, et stort spindelweb er spent opp, og i dette døde landskapet ses silhuetter av mennesker og dyr. Endene av Skylappjentas fletter forsvinner inn i den mørke venstresiden av oppslaget.



Figur 3. Oppslag 3 i *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009)

Gun-Eva ville vite hva elevene kunne kjenne igjen her fra det første bildet de hadde sett på. Sommerfuglene, de lange flettene og skylapplua ble nevnt. På spørsmål om elevene syntes det så ut som om Skylappjentas nye lue virker slik den var tenkt, svarte de nei, det kan se ut «som om hun ser overalt, egentlig». Læreren satte så elevene i gang med å studere bildet mer inngående. De skulle se på hele bildet og legge merke til detaljene i det, og etter noen minutters summegruppe fikk de dele det de hadde snakket om med resten av klassen. Særlig fargene, med vekslingen mellom de lyse og de mørke tonene, ble nevnt av flere. Læreren gjentok og utvidet det elevene sa, og modellerte samtidig bruk av fagbegreper når hun forklarte at det var *kontraster* i fargene og i lys og skygge mellom stedet der Skylappjenta går og områdene på hver side av henne. I de mørkere delene av oppslaget hadde elevene lagt merke til at det er «en jente og en mann som klemmer»⁶³ og at noen steker en gris og at andre drikker. En av elevene tok opp igjen begrepet kontraster, som læreren nettopp hadde brukt. Læreren ville vite hva elevene trodde de mørke partiene i bildet kunne representere, og hun styrte igjen oppmerksomheten inn mot de aktivitetene som utspiller seg i skyggene, utenfor Skylappjentas begrensede synsfelt:

- Gun-Eva Hva er det disse skyggene representerer, da? Hva er det som skjer i skyggene? Det er dans, kjærresterier, og hva er det som skjer på andre sida der? Sander?
- Sander Jeg vet ikke helt hva som skjer, men det er jo kanskje noe ulovlig, dreper et dyr og jeg vet ikke jeg... det er jo ulovlig
- Gun-Eva Hva er det han gjør han som.. han mannen som står der da? [peker i venstre del av oppslaget]
- Even (Drikker)
- Gun-Eva Han drikker. Hva er det du, Jonas, nevnte.. noen som...
- Jonas Ser ut som en gris
- Gun-Eva Det ser ut som en gris, ja, hva er det som.. hvorfor er det en gris der da? Hvorfor steker de en gris?
- Jonas Det er mat
- [flere sier noe i munnen på hverandre]
- Gun-Eva Hvorfor er det akkurat en gris?

⁶³ Læreren gjentar og omformulerer elevens svar slik: «Ja, her ser vi silhuetten av en dame og en mann som danser eller omfavner hverandre eller kysser eller et eller annet.»

- Sander Det er for.. religion.. i noen religioner er det ikke lov å spise gris
- Gun-Eva Nei.. det å spise svinekjøtt.. det er ikke bra hvis man tilhører for eksempel...?
- Sander Islam
- Gun-Eva Ja... Vi skal jobbe mer med *Skylappjenta* vi kom ikke så langt som jeg hadde tenkt... bra jobba!

(Økt 1, 12.04.16)

Timen er over, og med dette avslutter Gun-Eva den første bildebokøkta. Samtalesekvensen som startet med en utforsking av fargekontraster i bildene, førte videre til refleksjoner over bildets innhold og med det en forsiktig tilnærming til bildebokas tematikk, med antydninger om tverrkulturelle konflikter.

5.3.2 Gruppearbeid om andre bildebøker

I norsktimen den påfølgende uka hadde klassen vikar⁶⁴. Elevene var blitt satt til et gruppearbeid der de skulle lese og vurdere hver sin bildebok som Gun-Eva hadde valgt ut på forhånd. Bøkene som ble brukt i gruppearbeidet, var *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009), *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014), *Kjempen fra den lille øya* (Kreye & Bogacki, 1990), *Noen sier at døden er svart* (Forfang & Auestad, 2006), *Garmanns sommer* (Hole, 2006) og *Garmanns hemmelighet* (Hole, 2010). Dagen etter vikartimen, i økt 2 (se Tabell 4), brukte Gun-Eva de første ti minuttene på å høre litt fra alle de seks gruppene hvordan arbeidet med bildebokoppgavene hadde gått. Elevene fortalte at de snakket om «sånn tema» og komposisjon (eleven måtte ha hjelp av læreren til å finne det riktige fagordet). På en av gruppene hadde Sander og Halvor arbeidet med *Skylappjenta*, og de kunne gi følgende korte kommentar til lærerens spørsmål om hva de syntes, nå som de hadde fått lest hele bildeboka:

- Halvor Den var jo...
- Sander Litt spesiell! En litt annerledes bok enn vi kanskje ville valgt sjøl.. men den var jo veldig godt illustrert og det var sterke og tydelige farger og så...

⁶⁴ Jeg valgte å ikke være til stede denne dagen fordi jeg ikke hadde avtale med eller samtykke fra vikaren.

- Halvor Ja, bortsett fra på kantene da, der var det litt mørkere og litt mer.. vet ikke jeg.. jeg husker ikke helt hva vi kalte det.. men litt mer «gloomy» liksom, altså litt mer...
- Gun-Eva I ramma rundt, liksom? Eller hva mener du?
- Halvor Nei, at den.. litt sånn i midten så var det veldig klare og tydelige farger, mens på kantene så var det mer mørke og.. jeg vet ikke hva det kalles på norsk jeg, men «gloomy» på engelsk..
- Sander Du har boka der..
- Gun-Eva Ja, jeg har den med [ler]
- Halvor Ja, litt mørke farger, da..
- Gun-Eva Ja. Gjaldt det for alle oppslagene, eller?
- Halvor Nei, men for det meste
- Gun-Eva Ofte.. sånn, tenker du? [holder opp og viser et oppslag i boka].. at det ofte er litt sånn mørke rundt
- Halvor Litt sånn mørk ramme på en måte da
- Gun-Eva Mhm, ja. Så det tenkte du over, mhm. Var den ... men den var grei å forstå, liksom syns dere, eller?
- Halvor Ja
- (Økt 2, 15.04.16)

Sander og Halvor valgte i sin korte oppsummering å fortelle hva de hadde tenkt om fargebruken i *Skylappjenta*, og læreren lot det være med et kort «ja» som svar på spørsmålet om boka hadde vært grei å forstå. Hun gikk så videre til de andre gruppene, som i tur og orden fortalte kort om opplevelsen av sin bok. Jentegruppa som hadde fått utdelt *Akvarium*, hadde disse kommentarene til boka:

- Gun-Eva *Akvarium*... Fortell!
- Hanna Jeg synes den var litt dyster, egentlig, at man måtte på en måte lese litt mellom linjene for å forstå boka
- Gun-Eva Hvordan dyster da?
- Hanna Altså, det handla om en jente, da, og moren hennes var en fisk, liksom... og hun måtte gjøre alt selv og... vi tenkte liksom at det kunne være noe annet.. som at hun egentlig har en mor som ikke bryr seg og at hun liksom (skaffer seg) en fisk og later som det er moren i stedet...
- Thea Vi tenkte at fisken kanskje var en metafor for moren, da...vi fant en del (?)...

- Gun-Eva Så jenta fant en fisk, eller fiska en fisk som hun ble veldig opptatt av, eller?
- Thea Nei, hun hadde en fisk fra første, som liksom var moren hennes...
- Gun-Eva Nå ble jeg litt nysgjerrig, jeg har ikke lest den, men jeg har jo bøkene liggende på pulten min, så jeg skal se om jeg får gått og henta dem etterpå. Mhm, spennende! Men litt dystert?
- Hanna Ja, noe av det var dystert
- Gun-Eva På hvilken måte da?
- Hanna Alle sidene var mørkegule og mørkeblå liksom
- Thea Ja, mørke farger og... det var nesten ikke noe smiling eller noen ting, og det var... (?)... svarte øyer og (?) så jeg synes den var litt ekkel...
- Gun-Eva En dyster bok, mhm.
- (Økt 2, 15.04.16)

Hanna og Thea⁶⁵ rettet i oppsummeringen for klassen oppmerksomheten mot både handlingen, tematikken, en dyster fargebruk og visuelle elementer som de mente gjorde boka «litt ekkel». Disse to elevene viste i større grad enn elevene i noen av de andre gruppene at de reflekterte over flere dimensjoner enn den ytre handlingen eller de visuelle trekkene.

Under gruppearbeidet med de seks bildebøkene hadde elevene fylt svarene sine inn i et tokoloneskjema hentet fra lærerveiledningen. Dette skjemaet er nesten identisk med vurderingsskjemaet fra læreboka som er gjengitt i Figur 1. Mens det i læreboka står «Forholdet mellom tekst og bilde: bekreftende, utvidende, utfordrende» i skjemaets tredje rubrikk, står det i stedet «Teknikk» i det skjemaet elevene fikk utdelt (Fostås et al., 2014, s. 227). I læreboka er teknikk omtalt i samme avsnitt som fargebruk, på følgende kortfattede måte: «Hva slags teknikk som brukes, har mye å si. Er bildene malt eller tegnet, eller kanskje de er digitalt bearbejdede fotografier?» (Fostås et al., 2014, s. 217). Elevene som leste og vurderte *Akvarium* skrev dette under «Teknikk» i sitt skjema: «Bildene er malt, kanskje på data eller kanskje for hånd.» Lærebokforfatterne legger stor vekt på å formidle ulike former for samspill mellom tekst og bilde i bildebøker, men

⁶⁵ Også en tredje elev, Sara, var med i denne gruppa, men hun deltok ikke i klassesamtalen det refereres til her. Ingen av de tre elevene som leste *Akvarium* i gruppearbeidet i vikartimen, deltok i gruppesamtaler om denne bildeboka senere (se delkapittel 3.4.4).

de faglige begrepene som nyanserer dette samspillet (bekreftende, utvidende og utfordrende) faller ut i øvingsoppgaven som lå til grunn for gruppearbeidet⁶⁶.

5.3.3 Samspillet mellom tekst og bilde

Etter den innledende gjennomgangen med rapport fra alle gruppene i økt 2, tok Gun-Eva på nytt opp arbeidet med bildebokteorien og *Skylappjenta*, og minnet igjen elevene om at verbaltekst og bilder må leses i sammenheng:

Gun-Eva: Nå har jo dere sett litt på dette forholdet mellom tekst og bilde.. det var jo litt oppgavene i går. Sånn helt enkelt så vet vi nå, ikke sant, at bildeboka består av både ord og bilder, og så er det opp til oss, da.. å tolke denne sammenhengen mellom ord og bilde [...]. For bildeboka er på lik linje med et dikt åpent for tolkning, og det har mye å gjøre med hvordan bildene og teksten på en måte snakker sammen, da. Noen ganger så snakker de ikke sammen helt heller, vi skal komme tilbake til det.

(Økt 2, 15.04.16)

Gun-Eva forklarte elevene at teksten og bildene i bildebøker kan «leke» med hverandre på ulike måter: «Noen ganger sier teksten det samme som man ser på bildene, ikke sant, mens andre ganger kan bildet vise noe annet, så det er nesten som en slags sisten-lek. Noen ganger er det teksten som har'n og andre ganger er det bildet som har'n.» Denne måten å forklare variasjoner i samspillet mellom bildebokas tekst og bilder på, finnes også i læreboka (Fostås et al., 2014, s. 216). Gun-Eva fortsatte med å utdype hvordan forholdet mellom tekst og bilde kan arte seg, og hun introduserte de tre fagbegrepene som kan beskrive dette samspillet: bekræftende, utvidende og utfordrende forhold mellom tekst og bilde. Begrepene defineres slik i *Fabel 9* (s. 216):

Forholdet mellom tekst og bilde kan være

- *bekreftende* – bildene støtter opp under teksten og understreker det den forteller
- *utvidende* – bildene gir tilleggsinformasjon og forteller mer enn det teksten forteller
- *utfordrende* – bildene motsier teksten og skaper spenning

⁶⁶ De tre begrepene er heller ikke nevnt i lærerveiledningens liste over «Viktige ord og begreper» (Fostås et al., 2014, s. 132).

Gun-Eva beskrev det *bekreftende* forholdet mellom tekst og bilde som «enkelt og greit å forholde seg til» fordi bildet og teksten forteller omtrent det samme. For å eksemplifisere det *utvidende* ikonotekstforholdet, viste hun fram et oppslag klassen hadde studert sammen tidligere, oppslag 3 i *Skylappjenta* (se Figur 3). Hun minte elevene om at de hadde sett at noe foregikk i skyggene i dette oppslaget: «Husker dere at vi fikk øye på noen som drev og dansa eller kyssa i skyggene her? Og at det er noen som steker en gris og drikker?» Halvor kommenterte at det så ut som det var fest, og læreren fortsatte:

Gun-Eva: Ser nesten ut som det er fest, ikke sant. Så alt dette som vi ser på bildet ... ehh... og teksten er: «mellom skylappene så hun bare det vakre som lå rett foran henne, og ikke alt det rare som skjedde i buskene, blomster og bær i alle tenkelige farger og fasonger, fugler som plystret og konfetti som danset ned fra trærne»... det er teksten. Så det står ikke at... «bak buskene stod det et par og kysset... ehh.. og noen stekte en gris» ikke sant.. så her kan vi si at bildet *utvider* teksten, altså at forholdet mellom bilde og tekst er utvidende. Det *står* at hun ikke ser det som foregår i buskene, eller i skyggene, det står det, men det står ikke *hva* som skjer i buskene, men det ser vi ut fra bildene, sant? Er dere med?

(Økt 2, 15.04.16)

Her framhevet læreren de ulike modalitetenes spesifikke bidrag ved å lese noen linjer fra verbalteksten, og hun viste til informasjon som ikke finnes i verbalteksten, men som kan observeres i bildet. Gun-Eva ville så vite hva elevene trodde det tredje og siste forholdet mellom tekst og bilde, det *utfordrende*, var. Elevene kom med forslag om at «bildene motsier teksten» (som er lærebokas forklaring) og at «bildene viser noe annet enn det teksten sier, det er forskjellig». Læreren bekreftet disse svarene og supplerte med å si at det skapes en spenning mellom tekst og bilde.

Klassen virket trøtte etter teorigjennomgangen da Gun-Eva i siste del av økt 2 satte dem i gang med oppgaver fra læreboka for at de skulle få «aktivisere seg litt». De skulle blant annet gjøre oppgave 6 (Fostås et al., 2014, s. 217), som har fire deloppgaver (a–d) og som er en øvelse i å lese samspillet mellom verbaltekst og bilder. Elevene ble satt til å arbeide med de tre første deloppgavene. I oppgave 6a og b ble elevene bedt om å studere det første oppslaget i *Skylappjenta* og fylle inn et tokolønneskjema. Gun-Eva forklarte at de skulle skrive «Bildet forteller» som overskrift i den ene kolonnen og «Teksten forteller» i den andre. Her skulle de altså trene på å undersøke bilde og verbaltekst i det

aktuelle oppslaget hver for seg før de i oppgave 6c skulle reflektere over om samspillet var bekreftende, utvidende eller utfordrende. Læreren sa at elevene gjerne kunne «summe og samarbeide litt» mens de gjorde oppgavene.

I oppgave 6c stilles spørsmålet «Bor Skylappjenta i en by eller ute i skogen?». I samme deloppgave blir elevene, som alt nevnt, spurt om forholdet mellom tekst og bilde er bekreftende, utvidende eller utfordrende. Spørsmålet om hvor Skylappjenta bor, må ses i sammenheng med dette samspillforholdet, for elementer i tekst og bilder kan peke mot begge mulighetene som er nevnt i oppgaven (by/skog). I den oppsummerende samtalen i helklasse kom det fram at elevene mente at selve huset, som er framstilt som et mursteinshus i bildet, så ut som et byhus, kanskje som et hus med leiligheter i. Men, som en av guttene sa, «i teksten høres det ut som det er i skogen». Læreren understreket dette poenget med å lese høyt fra verbalteksten i oppslaget: «Det var en gang ei ung jente som bodde sammen med moren sin midt inne i en høy og tett skog» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 1). I høyre halvdel av oppslaget er det tegnet mange høye tretopper som kan lede leseren mot å forstå stedet for handlingen som en skog, poengterte læreren, og ville vite hva elevene tenkte: «Er det da et bekreftende, et utvidende eller et utfordrende forhold mellom teksten og bildet?» En av jentene mente samspillet måtte være utfordrende ettersom bildet viser en skog, mens verbalteksten sier at Skylappjenta hørte biler og disco. Diskusjonen om hvorvidt forholdet mellom tekst og bilde er utvidende eller utfordrende i bildebokas første oppslag ble avbrutt ved at timen måtte avrundes. I norsktimen uka etter, som var siste dobbeltøkt med lærerledet gjennomgang av fagstoff (økt 3 og 4), ville læreren igjen ha elevene med på en samtale om forholdet mellom tekst og bilde i det samme oppslaget. Hun repeterte hva de tre typene av forhold mellom tekst og bilde innebærer, og understreket på nytt at bildeboklesing krever fortolkning, både av bilde og tekst hver for seg og som en samlet helhet.

Gun-Eva Bekreftende, det er jo at det sier det samme, ikke sant, utvidende er at vi kan se noe mer på bildet, utfordrende er at bildet sier noe annet enn det teksten sier... [lang pause]. *Jeg* tenker at det kanskje kan være litt utfordrende også, jeg... På hvilken måte kan forholdet mellom tekst og bilde være utfordrende.. på akkurat det bildet her? Thea?

- Thea Liksom... jeg synes det ser ut som hun bor i en by, men i teksten så står det at hun bor i en skog.
- Gun-Eva Mhm.. men det her kommer jo litt an på hvordan man leser bildet.. hvis man kan si.. ja, man kan si det når man jobber med bildebøker, at man *leser* bildet.. ehh.. og så tror jeg kanskje at hvis vi hadde sett på bildet, og bare sett på bildet først, og så hadde jeg spurt dere hvor bor denne jenta her, så tror jeg nok at dere hadde sagt «jeg tror i en blokk, kanskje»... ehh.. for det er jo lite som tyder på.. ved å bare se på det første oppslaget der.. at hun bor i en høy, tett skog, sant? Det er jeg veldig enig med deg i, Nora [som hadde kommet med et innspill tidligere i samtalen], at det i hvert fall er utvidende, og jeg synes også kanskje at det er litt utfordrende også. Men sånn er bildebøkene, sant. At forholdet her, det varierer.

(Økt 3, 21.04.16)

Læreren viser her at ikonotekstforhold kan være tvetydige og at det ikke alltid er opplagt hvilken samspillsform det er snakk om. Det understrekes også i bildebokteorien at grensene kan være flytende (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12).

5.3.4 Intertekstualitet eller «en hilsen til tidligere tekster»

Klassesamtalen i økt 3 dreide videre over på mulige intertekstuelle referanser i *Skylappjenta*. Gun-Eva spurte elevene om handlingen minnet dem om andre fortellinger de hadde hørt før, slik en av lærebokoppgavene også gjør (Fostås et al., 2014, s. 217, oppgave 5). Fortellingen hadde fått flere av elevene til å tenke på eventyret om Rødhette som skal til bestemoren med mat og drikke. Eventyret «Rødhette og ulven» er også nevnt i lærebokas delkapittel «En hilsen til tidligere tekster», som forklarer fenomenet intertekstualitet (men uten å bruke selve begrepet) på denne måten:

Noen ganger finner vi spor i en tekst. Det kan være spor etter andre tekster (for eksempel eventyr), film, musikk, bildekunst eller kjente hendelser. Du har sikkert hørt eksempler på at popartister «sampler» låter ved å bruke et kjent tema i låten sin? I musikken kan vi ta en liten bit av en sang og bruke den som bakgrunn i en ny sang. Noe av det samme gjør forfattere. Du har kanskje allerede tenkt at *Skylappjenta* har likheter med eventyret «Rødhette og ulven», men teksten viser også til andre kjente eventyr. (Fostås et al., 2014, s. 222)

Læreren lurte på hvem elevene mente «ulven» i *Skylappjenta* kunne være, og de var samstemte om at det måtte være onkel Chacha, som holder oppsikt med Skylappjenta og som senere spiller bestemorens rolle. En av guttene syntes historien i bildeboka også

minnet om eventyret om Rapunsel, ettersom begge historiene handler om en ung jente med lange fletter som ikke får gå ut av huset.

Læreboka gir et handlingsreferat av *Skylappjenta* på side 214, og i oppgave 5 (Fostås et al., 2014, s. 217) blir elevene bedt om å plukke ut setninger i dette handlingsreferatet som minner dem om noe de har lest andre steder tidligere. Elevene i Gun-Evas klasse merket seg fraser som «men bestemor, så store øyne du har fått», og de gjenkjente eventyrformelen som det spilles på i bildebokas avslutning, og som læreren leste høyt for dem: «Bare Skylappjenta vet om hun fant det hun lengtet etter. Og har hun ikke funnet det ennå, så er hun nok på god vei» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 17).

Elevene la også merke til det som var annerledes, det som bare minner vagt om andre tekster, men som ikke er identisk. Flere kjente elementer er satt inn i en ny sammenheng. For eksempel blir ikke Skylappjenta spist, men puttet i en koffert for å sendes bort, som en av elevene bemerket. En annen elev fortalte at hun fikk assosiasjoner til Teskjekjerringa, uten at hun helt kunne forklare hvorfor, og en tredje sa at han fikk «litt Pocahontas-følelsen», uten at han hadde «peiling på» hvor det kom fra. Læreren foreslo at det kunne være fordi det «er litt sånn prinsesseinspirasjon» over Skylappjenta at elevene fikk assosiasjoner til Rapunsel (som var nevnt tidligere i samtalen) og Pocahontas. Som en parallell til litteraturens bruk av kjente motiver viste Gun-Eva til sampling i musikken, som når artister «klipper og limer» tekstbiter fra andre låter inn i sin egen låt (dette nevnes også i lærebokteksten). Gun-Eva fortalte at slike lån forekommer på tvers av alle slags tekster vi omgir oss med, og at det kalles intertekstualitet: «[...] det er det vanskelige ordet, men det betyr altså at man henter inspirasjon fra tidligere tekster. Og det er på en måte lov og veldig vanlig».

5.3.5 Bildebokas utstyr og virkemidler

Læreren flyttet videre oppmerksomheten over på bildebokas format, layout, teknikk, farger og omslag. Hun leste baksideteksten i *Skylappjenta* høyt, og spurte elevene hva de tenkte om at nettopp dette utdraget var valgt ut. Baksideteksten lyder i sin helhet:

Nå stirret Normann intenst på henne. – Den brunfargen din er jammen lekker. Har du solt deg mye? spurte han og klemte henne så hardt at hun mistet både munn og mæle.

Hun kavet seg opp for å få pusten tilbake, og da fikk hun øye på noe hun helt hadde glemt: kurven! På et blunk ble hun klar i hodet og gjorde seg fri fra Normanns favntak. Hun grep kurven og skyndte seg videre mot bestemors hus. – Stopp! Vent, Skylappjenta, vi har jo et eventyr sammen!» (Haq & Skandfer, 2009).⁶⁷

Utdraget er hentet fra oppslag 8, og beskriver en scene i boka da Normann klemmer Skylappjenta «så hardt at hun mistet både munn og mæle» (Haq & Skandfer, 2009). Oppslaget viser favntaket i halvtotalbilde, og vi ser Skylappjentas ansiktsuttrykk og litt slørete og blanke blikk. Vinflasker, vinglass og store bobler svever i sirkler rundt de to personene, og Normanns mange og store hender er overalt på og omkring Skylappjenta.



Figur 4. Oppslag 8 i *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009)

Verbalteksten forteller at Skylappjenta brått kommer til seg selv: «På et blunk ble hun klar i hodet [...]». Hun river seg løs fra Normann og løper videre i retning bestemors hus. Elevene mente at dette utdraget var valgt som baksidetekst fordi det var en spennende del av fortellingen og at det fikk dem til å lure på hva som hadde hendt før. Læreren brukte begrepet «teaser» som en utviding av elevsvarene. Hun koblet også baksideteksten til at dette er en bildebok for ungdom:

⁶⁷ Under utdraget står det i en annen skriftfarge: «En fabel om løsrivelse, tokulturelle utfordringer og fremtidens usikkerhet.» Bakgrunnen er grønn og har en blyantskisse av blomster i samme farge nede i venstre hjørne. Oppe i det venstre hjørnet er det tegnet en rød sommerfugl som flyr oppover. Sommerfuglen framheves med en rødoransje farge og blank overflate mot den matte, grønnfargede bakgrunnen.

Gun-Eva: Dette er jo når Normann driver og skal forføre Skylappjenta, ikke sant, det er.. i hvert fall sånn som *jeg* leser det, så tenkte jeg at det kanskje var litt bevisst at det var dette her som var plukka ut, akkurat der hvor dette kjærlighetsforholdet er liksom på topp i boka her. I tillegg til at det er spennende, ikke sant, at Skylappjenta rømmer fra han, da.

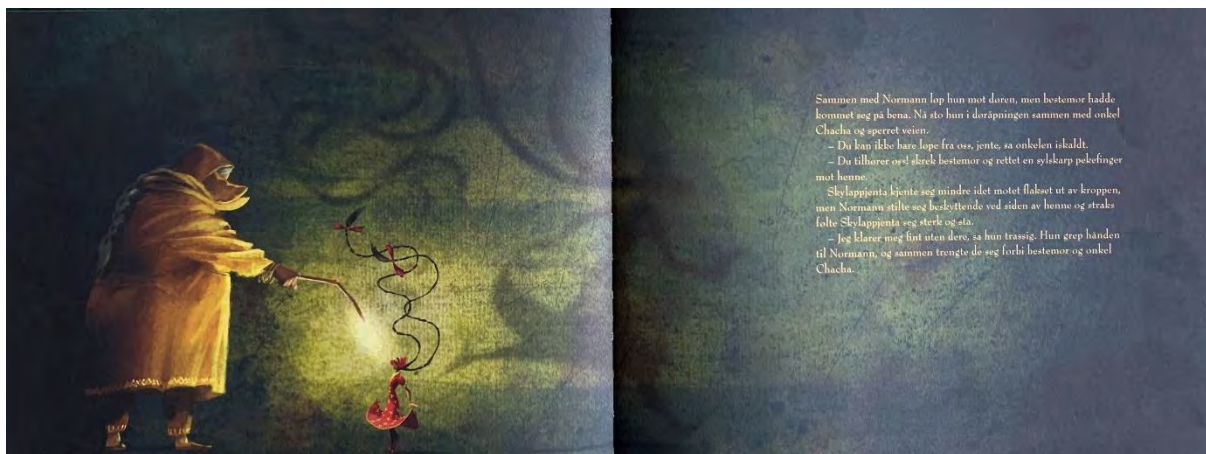
(Økt 3, 21.04.16)

Også ulike visuelle perspektiver som fungerer som bildevirkemidler ble diskutert i samme undervisningsøkt (økt 3): normalperspektiv, fugleperspektiv, froskeperspektiv og verdiperspektiv. I læreboka forklares begrepene (jf. delkapittel 4.2.3), og det antydes hvilken virkning de forskjellige perspektivene kan ha på betrakteren:

Fugleperspektiv og froskeperspektiv kan brukes for å vise hvilken makt personer har. Verdiperspektiv får vi når tegneren overdriver eller underdriver størrelser for å oppnå en effekt. For eksempel kan en person være tegnet som veldig liten i forhold til andre. Det understreker at personen føler seg liten. (Fostås et al., 2014, s. 218)

Gun-Eva sa at hun antok at disse begrepene var kjent for elevene fra før, og mange rakte også hånda i været da hun spurte om de kunne gjenkjenne ordene på skjermen. Elevene kjente åpenbart de tre første perspektivtypene godt, mens begrepet verdiperspektiv syntes å være nytt for dem. De foreslo at det kunne være noe i bildet man skulle legge merke til, at det var «noe fristende i bildet som trekker deg mot det» eller at den som tegner ville oppnå en effekt eller understreke noe. Læreren sa de var inne på noe, og forsøkte å forklare og tydeliggjøre denne formen for perspektivering gjennom et eksempel fra oppslag 13 i *Skylappjenta*. Dette oppslaget er ikke gjengitt i læreboka, men læreren viste det på skjermen i klasserommet. I oppslaget ses bestemoren i stor skikkelse og Skylappjenta som bitte liten⁶⁸. Bestemorens pekefinger er tegnet i unormale proporsjoner, og den peker spisst ned på den krympede jenta. Noen av elevene kommenterte at de trodde det var en lang pinne eller en tryllestav.

⁶⁸ Skylappjentas skygge er imidlertid av normal størrelse, og ses løpende mot høyre, ut av bildet og situasjonen. Dette blir ikke kommentert i klassesamtalen.



Figur 5. Oppslag 13 i *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009)

Dette er et eksempel på et verdiperspektiv, forklarte Gun-Eva, fordi «[...] illustratøren får fram hvor liten Skylappjenta føler seg nå som hun har gjort noe som familien mener er veldig, veldig, veldig feil»⁶⁹. Ved siden av å forklare begrepet, berører læreren her også bokas tematisering av ikke å møte familiens forventninger. Hun går imidlertid ikke videre inn på det eller tar det opp eksplisitt. Det er bildevirkemidlet som står i sentrum for oppmerksomheten i samtalen.

Andre virkemidler i bildeboka som læreren ville gjøre elevene oppmerksomme på, var visuelle detaljer som kan ha betydning for hvordan bildeboka blir forstått. På oppslag 5 dukker Normann opp for første gang. Gun-Eva parafaserte dette oppslaget verbaltekst, som uttrykker at Normann synes Skylappjenta er fin, og hun ba elevene se etter hvordan bildet viser at Skylappjenta er forelsket. En av jentene mente at forelskelsen syntes på Skylappjentas fletter, som er formet som et hjerte, eller flere hjerter, som andre påpekte. Sommerfuglene som de hadde lagt merke til tidligere, ble også kommentert, og dem er det mange av på dette oppslaget.

5.3.6 Læreren høytlesing

Mot slutten av første time i dobbeltøkta (økt 3) leste Gun-Eva hele *Skylappjenta* høyt for elevene. Hun holdt opp bildeboka for å vise oppslagene etter hvert som hun hadde

⁶⁹ Også her berører læreren bildebokas tematikk sammen med påpekningen av det visuelle virkemiddelet.

lest ferdig verbalteksten, og noen ganger gikk hun litt rundt i rommet slik at alle fikk sett oppslaget på nært hold. Elevene fikk altså ikke se bildene samtidig som de lyttet til teksten, de fikk ikke anledning til å ta inn ikonoteksten som et samlet uttrykk, men de hørte først verbalteksten, deretter så de bildet. Noen få ganger viste læreren fram bildet før hun leste høyt. Oppslagene som er gjengitt i læreboka eller vist på storskjerm, hadde elevene studert ganske inngående tidligere.

Gun-Eva stoppet opp og kommenterte noen av oppslagene underveis.⁷⁰ For eksempel spurte hun elevene om hva de så i høyre del av oppslag 6, som er et av oppslagene som er gjengitt i læreboka. I mørket skimtes en bil med påskriften Respekt taxi og en mann som iakttar Skylappjenta og Normann som danser. Læreren ville vite hvilket forhold elevene mente det var mellom tekst og bilde her. Ettersom taxien ikke er nevnt i verbalteksten, mente elevene at samspillet måtte være utvidende. I oppslag 11, etter at Skylappjenta er blitt stengt inne i kofferten (framstilt i bildet som en stor reisekiste), kommenterte læreren:

Gun-Eva: På dette bildet ser vi at bestemor sitter og spiser av matkurven som jenta hadde med, mens hun ber en bønn om at de må få tilgivelse fordi Skylappjenta ikke har oppført seg bra nok, ikke sant. Ser dere flettene til Skylappjenta her? [flettene stikker ut av kofferten som bestemoren sitter på] Og så banker det på døra, hvem er det som banker på døra, tror dere?

(Økt 3, 21.04.16)

Elevene tenkte at det måtte være Normann, og begrunnelsen fra én av elevene var: «Vi har lest Rødhette!» Ved siste oppslag (17) påpekte Gun-Eva at skylapplua ligger igjen på veien og at noen spor fører innover mot byen. Hun ville gjerne høre hva elevene trodde ville skje videre med Skylappjenta. Noen av elevene mente at hun sikkert kom seg til byen, men at Normann stakk av. En av jentene trodde at Normann egentlig ikke hadde vært der i det hele tatt, men at det bare var noe Skylappjenta tenkte, at han egentlig ikke fantes. På lærerens spørsmål om hva Normann gjorde med Skylappjenta, svarte en av guttene at han trodde Normann viste henne at det ikke var så farlig å gå fra familien. En annen gutt sa: «Når hun ikke har skylapplua, så forsvinner han også». Skylappjenta

⁷⁰ Bortsett fra ved ett tilfelle (oppslag 11, se nedenfor) kommer ingen av elevene med spontane kommentarer uten at læreren spør dem om noe.

trengte verken lua eller Normann, mente de. Som i enkelte andre sekvenser leder samtalen også her inn mot bildebokas tematikk, men mulige temaer løftes ikke fram eksplisitt.

5.3.7 Kortfilmen *Skylappjenta*

I siste del av dobbelttimen samme dag (økt 4) viste læreren den ni minutter lange kortfilmen *Skylappjenta* (Haq, 2010) for elevene. Læreren introduserte slik:

Gun-Eva: Nå får dere filmen servert sånn rett etter boka. Jeg skal ikke gi dere så mange oppgaver nå, men det kan jo være fint å ta en liten prat etterpå om hvordan dere synes filmen er i forhold til boka, da. Det er jo en annen type medium, så det vil jo være noen forskjeller, men kanskje det er noe som kommer tydeligere fram eller noe som ikke kommer fram sånn som dere hadde tenkt.

(Økt 4, 21.04.16)

Kortfilmen ble vist på klasserommets storskjerm, og etter at filmen var spilt av, ønsket læreren å høre elevenes umiddelbare respons. Noen svarte «grei», andre «litt rar». Flere var skuffet over at det ikke var like mange detaljer i filmen som i boka, som for eksempel at onkelen ikke var forkledd som bestemoren, men «bare satt der». Kjennskap til eventyret om Rødhette ga dem visse forventninger om hvordan scenen skulle se ut. Læreren ville vite hvordan vi som tilskuere skjønner i filmen at Skylappjenta skal ut på reise, at hun skal sendes bort. Elevene var enige om at dette ikke var like tydelig framstilt i filmversjonen som i boka, men de hadde merket seg at onkelen ga bestemoren pass og penger. Samtalen ble avrundet med en kort erfaringsutveksling om hvordan mange kan bli skuffet når de ser filmatiseringen av en bok, men også at bildene i hodet påvirkes hvis man ser filmen før man leser boka. Dette hadde elevene egne erfaringer med, fortalte de, ikke minst fra bokserier de hadde sett film- eller nettserieversjoner av (jf. delkapittel 5.5). At det i dette tilfellet også fantes bilder i bokmediet, kom de ikke inn på.

5.4 Intervjuet med norsklærer Gun-Eva

Bildebokemnet er, som tidligere nevnt, nytt som eget faglig kapitlemne i norskverk for ungdomstrinnet, og dette er første gang Gun-Eva underviser i bildebøker. I intervjuet forteller hun om sin egen iver over emnet: «[...] og jeg ble jo så glad da jeg så at det stod her [i den nye læreboka].. og det ble de andre [lærerne på teamet] også.. synes at det var spennende».

Gun-Eva ser på den felles litteratursamtalen i klasserommet som en viktig arena for å utvikle elevenes evne til å oppdage mening i tekster og til å sette ord på det de finner i teksten. Litteraturundervisningens beste øyeblikk mener hun oppstår når

[...] noen plutselig *ser* noe, at det går opp for dem at.. at de klarer å lete etter ting og finne ting, da, og at vi har noen *samtaler* rundt litteratur. Så denne samtalen er faktisk det beste, men at vi kan lese en tekst eller.. og så gå tilbake og snakke om det.. og få flere elever på banen, da, snakke om litteraturen.. men det er jo fordi jeg liker det så godt selv, synes det er så kjedelig å lese noe som er bra, og så får jeg ikke snakke om det med noen. Så det brenner jeg egentlig veldig for, da, å prøve å få dem til å sette ord på hva de har lest og hva de har forstått.

For at samtalene skal gi et slikt utbytte, mener Gun-Eva at gruppesammensetningen og det å få stilt gode spørsmål er nødvendige forutsetninger. Hun sier at hun er blitt mer bevisst på å stille åpne spørsmål som «hva kan skje videre» og «hvorfor tenker hun slik» etter at hun gjennomførte sin didaktiske mastergrad. Hun mener selv at hun ofte blir veldig ivrig i litteraturundervisningen fordi hun liker å snakke om litteratur, samtidig som at hun «[...] *veldig gjerne* [vil] høre på elevene, hva de har lest og hvorfor de liker og hvorfor de ikke liker» tekstene de leser.

Et av de viktigste målene for litteraturundervisningen er, slik Gun-Eva ser det, at elevene skal bli glad i litteratur og glad i å *lese* litteratur: «Vi har jo et samfunnsansvar på akkurat dette, da, med at de skal bli glad i å lese, for det å kunne forsvinne inn i ei bok.. det er jo mye læring i det også.. for det vil vi jo at det skal være». Læringen dreier seg blant annet om å «[...] møte mange typer tekster for å se litt hvordan verden er. Du lærer jo mye om verden ved å lese». Gun-Eva er opptatt av å legge til rette for at elevene nettopp skal få møte så mange typer tekster som mulig, både nyere og eldre tekster. Dette mener hun at klassen hennes har fått, blant annet fordi lærerteamet har satt av så mye tid til

litteraturarbeidet i niende dette skoleåret. For henne har litteraturarbeidet fått økt status etter at hun tok mastergraden. Tidligere hadde hun «[...] fortrenget den litteraturlærerrollen litt, fordi jeg har.. liksom hørt at den.. det er ikke så viktig lenger, ikke sant...». Hun opplevde at andre sjangre, teksttyper og emner i faget fikk større plass og at «[...] lesing av litteratur og formidling av litteratur, da, har vært litt sånn... det gjør vi hvis vi har tid». Dette siste skoleåret mener hun imidlertid at tiden norsklærerteamet har satt av til litteraturarbeid har vært rausere enn hva hun kunne forvente, og at hun «[...] som litteraturformidler og litteraturlærer er fornøyd, godt fornøyd».

Gun-Eva mener å se en begynnende fortolkningskompetanse hos sine elever på niende trinn. Blant annet har de lært «[...] litt om symboler og metaforikk og at ting ikke trenger å bety akkurat det som står, da.. se litt bak og prøve å lete etter mening». Dette tror hun har vært både spennende og vanskelig for elevene. Elevene har mer erfaring, og de får etter hvert et begrepsapparat som kan hjelpe dem. Gun-Eva stiller seg ikke skeptisk til bruk av litteraturvitenskapelige begreper i undervisningen på ungdomstrinnet, slik noen lærere i andre undersøkelser har gjort (bl.a. Kjelen, 2013). Hun mener tvert om at både forståelse og interesse øker etter hvert som elevene tilegner seg et større begrepsapparat. Begrepene gjør at tekstlesingen blir mer spennende for mange, tror hun, blant annet fordi de blir satt på sporet av å «prøve å lete litt bak». Gjennom niende trinn mener hun at elevene har blitt utfordret på dette i flere omganger: «[...] det er jo nettopp det med at det begynte med novelle og at vi snakket mye om det da.. at det er litt sånn åpent, og det kom jo *virkelig* tilbake når vi har jobba med lyrikk.. som er enda mer fortetta.» I bildebokperioden kunne elevene altså dra nytte av arbeidet med sjangrene de hadde møtt tidligere i skoleåret, også arbeidet med sakprosasjangeren reklame, som hadde gitt elevene mye kunnskap om bilder og bildevirkemidler, fortalte Gun-Eva.

Etter litteraturarbeidet på niende trinn mener Gun-Eva at elevene, selv om de fortsatt «[...] har litt problemer med å omsette eller bruke kunnskapen sin, den litt tekniske kunnskapen, i egen lesing», så har de innsett at det ikke finnes noen fasitsvar eller noen bestemt teknikk leseren må følge i den skjønnlitterære lesingen. I elevenes lærebok brukes uttrykket «å lese mellom linjene», og dette tror læreren at elevene etter hvert har

forstått: «Litt fordi at det kommer tilbake, altså det er et begrep som blir brukt i flere kapitler her da.. [...] men det synes jeg kanskje er en sånn kompetanse som de begynner å... kanskje ikke sånn at de vet det selv, men de slår seg litt til ro med at du kan lese ting på flere forskjellige måter, da». Gun-Eva er opptatt av at elevene skal forstå at tekstene kan diskuteres, at det er greit å være uenig om en tolkning og at det altså ikke finnes noe «fasitsvar». Hun legger også stor vekt på å lære elevene forskjellen mellom fiksjonstekster og sakprosaetekster. Hennes erfaring er at elever i ungdomsskolealderen er veldig opptatt av realistiske framstillinger der de kan identifisere seg med de litterære personene. Da ser hun det som spesielt viktig å «[...] få dem til å forstå at det ikke nødvendigvis trenger å være basert på virkeligheten», selv om handlingen virker realistisk og viser hendelser som kunne ha foregått i den virkelige verdenen.

Niendetrinnslevne er ennå ikke selvdrevne i skolens litteraturarbeid, mener Gun-Eva. Ved prosjekter som for eksempel forfatterfordypning trenger de fleste mye hjelp til å velge bøker, og litteraturarbeidet fungerer som oftest best når læreren «serverer» dem tekster de skal arbeide med. At læreren velger tekster, gir en ytre motivasjon for litteraturlesing som hun mener de aller fleste elevene trenger. Det skjønnlitterære tekstutvalget er i stor grad hentet fra læreverket *Fabel 9* (Fostås et al., 2014), som Gun-Eva mener inneholder gode tekster som passer for målgruppa.

Intervjuet gir et innblikk i Gun-Evas oppfatninger om både litteraturundervisningens innhold og mål og elevenes kompetanse som lesere av skjønnlitterære tekster. Flere av hennes refleksjoner omkring litteraturundervisningen kan knyttes til noen av kompetansene Lorentzen (2009) beskriver (se delkapittel 2.2.1). Gun-Eva er særlig opptatt av at elevene skal utvikle det som med Lorentzen kan kalles en *hermeneutisk kompetanse*, som blant annet innebærer evnen til å kunne analysere, fortolke og forstå. For Lorentzen (2009, s. 29–30) dreier forståelse seg både om litterære tekster og situasjoner og om hendelser i den virkelige verdenen. Å skaffe seg en helhetsforståelse av den litterære teksten og kunne justere denne forståelsen underveis, er et viktig kjennetegn ved den hermeneutiske kompetansen, ifølge Lorentzen (2009, s. 29). I Langers (1995) begrep om å bygge forestillingsverdener møter vi den samme

understrekingen av at forståelse blir til og endres etter hvert som leseren i leseprosessen beveger seg gjennom teksten.

Gun-Eva framhever også *den estetiske kompetansen* når hun sier at hun ønsker at elevene skal få erfare at «det å kunne forsvinne inn i ei bok» kan gi stor glede. Opplevelser som kan oppnås gjennom litteraturlæsning ser hun på som et av de viktigste målene med litteraturundervisningen. For Lorentzen (2009, s. 34–35) innebærer det å ha estetisk kompetanse å være i stand til å nyte eller oppleve et gitt estetisk uttrykk ved å være i «den rette stemthed», men også å kunne forholde seg analytisk og kritisk til estetisk kvalitet. Det estetiske uttrykket i bildebøker får i Gun-Evas klasserom særlig oppmerksomhet når hun sammen med elevene utforsker bildenes visuelle virkemidler, og med det bildeboka som en kunstnerisk uttrykksform.

Empatisk kompetanse synes også å være vektlagt av Gun-Eva, selv om mål om å styrke denne kompetansen gjennom litteraturarbeidet ikke uttrykkes like eksplisitt som målene om den hermeneutiske og den estetiske kompetansen. Fortolkning er tett forbundet med empati, mener Lorentzen (2009, s. 30), fordi det alltid er snakk om en fortolkning når vi prøver å forstå hverandres følelser. Ettersom empatisk kompetanse innebærer å prøve å leve seg inn i et annet menneskes situasjon og følelser, kan lesing av fiksjonstekster gjøre elevene bedre i stand til å forstå komplekse situasjoner mellom mennesker også i det virkelige livet, fremholder Lorentzen (2009, s. 33).⁷¹ Gun-Eva ønsker at elevene skal få anledning til å møte mange typer tekster for å kunne lære noe om verden gjennom skjønnlitterær lesing. I utsagn som dette kan det ligge en oppfatning om at elevene kan forstå andre menneskers liv og erfaringer bedre ved å lese litteratur.

5.5 Elevenes lese- og mediepreferanser

I Gun-Evas niendeklasse gikk, som tidligere nevnt, ni jenter og seks gutter. I dette delkapitlet gir jeg en oppsummering av elevenes lese- og mediepreferanser, slik det kommer fram gjennom svarene deres i et spørreskjema (vedlegg 7).

⁷¹ Blant andre Barthes (1974) peker på hvordan bevegelsen også kan gå den andre veien: Kjennskap til verden og virkelige mennesker kan hjelpe leseren til å forstå litterære verk.

Bakgrunnsinformasjonen ble hentet inn like i etterkant av observasjonsperioden. Hensikten med denne delen av datainnsamlingen var å forsøke å få et inntrykk av det forholdet elevene har til litterære tekster på fritida, og på den måten bli bedre kjent med dem som litteraturlesere og som forbrukere av fortellinger i andre medier enn bokmediet. Ved å inkludere film, serier og spill samt saktekster som nettsider og blogger i spørsmålene, kunne jeg få informasjon om bruk av tekster og fortellinger også fra elever som kanskje aldri leser en papirbok på fritida. I skjemaet blir elevene også spurt om hvordan de liker å lese og snakke om skjønnlitteratur på skolen. Studien som helhet legger ikke vekt på å sammenligne jenters og gutters lesing, men i dette delkapitlet viser jeg til utsagn og tall for hvert kjønn, fordi det i noen tilfeller er tydelige forskjeller på svarene blant guttene og jentene.

På spørsmål om de er glad i å lese bøker på fritida⁷², svarte knapt halvparten av elevene i klassen, tre av guttene og fire av jentene, at de liker å lese bøker når de har fri. Flere sier at det særlig er i ferier de leser, fordi de da har mer tid og færre distraksjoner. Bøkene må være gode og spennende, få dem litt ut av den virkelige verdenen og gjerne gi dem noe å tenke på. Svarene viser samtidig at lesing ikke er en prioritert fritidsaktivitet blant disse elevene. De som skriver at de ikke liker å lese bøker på fritida, oppgir grunner som at de ikke har tid eller tålmodighet, at de leser for sakte, synes det er kjedelig og sliter med å sitte lenge rolig. Alle guttene oppgir tittel på en bok de har lest i løpet av ungdomsskolen, mens to av jentene sier at de ikke kan huske noen titler fordi det er så lenge siden de sist leste en bok på fritida⁷³. Når de i neste spørsmål blir bedt om å fortelle hvilke TV-serier eller -program de følger med på, oppgir nesten alle elevene flere titler. Guttene nevner til sammen 12 ulike titler, mens jentene oppgir 33 ulike titler. Det dreier seg for det meste om dramaserier fra strømmetjenester som Netflix, og noen av seriene nevnes av flere. Bare tre av de til sammen 45 seriene nevnes av både gutter og jenter.

⁷² Det spørres ikke her spesifikt om skjønnlitteratur, men det kan se ut til at de fleste elevene likevel oppfatter det som et spørsmål om skjønnlitterær lesing.

⁷³ Guttenes boktitler var: *King: My autobiography*, Hunger Games-serien, *Black Bullet*, *My Hero Academia*, *Jeg er Zlatan*, *Mao Zedong*, *Vampyrjegeren* og *En pingles dagbok*. Blant disse titlene finnes både biografier, mangaserier og barne- og ungdomsromaner. Jentene oppgir følgende titler: *Hvem er du*, *Alaska?*, *The Fault in our Stars/Faen ta skjebnen*, *Kjære søster*, *Saras nøkkel*, *The 100*, *The Hunger Games*, *Dustedagboka* og *Peppa Pig*. Bortsett fra de to sistnevnte, som kan karakteriseres som barnebøker, er alle disse bøkene ungdomsromaner, og både realisme, science fiction og dystopi er representerte sjangre.

Det kan altså se ut til at en kan snakke om «jenteserier» og «guttenserier», slik Christina Olin-Scheller i sin avhandling skiller mellom «tjejsåpor» og «killsåpor» (Olin-Scheller, 2006, s. 165). Til spørsmålet om hvilke typer bøker, film og serier elevene liker best å lese eller se, svarer flere av guttene at de foretrekker action/thriller, spenning, krim og fantasy. Jentenes foretrukne sjangre er humor og spenning, som begge er nevnt av fem av jentene. Noen jenter nevner også krim, fantasy og kjærlighet. Tre av de seks guttene oppgir et forfatternavn eller en boktittel/bokserietittel⁷⁴ på spørsmålet om de har noen favorittforfatter eller favorittbok/-serie. To av de ni jentene oppgir et forfatternavn⁷⁵, mens to jenter svarer at de ikke kan komme på noen forfattere eller ikke har lest nok til å kunne svare. Flere av elevene, både gutter og jenter, ser ut til å forstå «serie» i spørsmålets uttrykk «favorittbok/-serie» som TV-serie, og oppgir slike titler i svarene sine⁷⁶.

Ingen av elevene bruker ifølge spørreskjemasvarene særlig mye tid på å lese i en bok på fritida. Tre gutter og seks jenter, altså til sammen ni av klassens 15 elever svarer «0» eller «leser aldri bøker» på spørsmålet om gjennomsnittlig tid brukt på lesing i løpet av en uke. Det gjelder også to av dem som svarte positivt på spørsmål 1 om de liker å lese bøker. To av guttene oppgir at de leser bøker opptil 2–3 timer i uka, mens jentene som leser bøker på fritida, sier at de leser omtrent en time i snitt hver dag. Spørreskjemaet åpnet også opp for å nevne andre typer tekster enn bøker, som for eksempel nettaviser, blogger og spillmanualer. Alle guttene oppgir at de ofte leser en eller flere av disse teksttypene, mens fem av jentene svarer at de aldri eller nesten aldri gjør det. Av andre sjangre enn bøker nevner jentene tekstmeldinger, Facebook, dataspill, jodler og poesi på Instagram, mens guttene nevner artikler på norsk og engelsk, sportsaviser og nyhetssider på Internettet. I skjemaet ble elevene også spurt om de pleier å snakke med klassekamerater og venner om bøker de har lest og filmer og serier de har sett, og eventuelt hvor ofte dette skjer. Her er både gutter og jenter samstemte om at de omtrent

⁷⁴ Guttene svarer «Rick Riordan som skrev Percy Jackson-bøkene», «Erlend Loe er bra» og «Jeg er Zlatan».

⁷⁵ Rick Riordan og John Green.

⁷⁶ Guttene svarer: «Jeg liker å følge med på serier på YouTube. Men likte serien *Agents of S.H.I.E.L.D.*», «*Prison break*, *Suits*» og «*Injustice: Gods among us*» [videospill]. Jentene oppgir følgende titler: *Eventyrtid*, *Arrow*, *Gossip Girl*, *The Vampire Diaries*, *13 Reasons Why* og *True Blood*. Noen av seriene nevnes av flere elever.

aldri snakker med hverandre om bøker, men at de snakker om TV-seriene de følger med på. Guttene gjør dette av og til, mens jentene snakker om serier «flere ganger i uka» eller «nesten hvert friminutt».

Det er, naturlig nok, store variasjoner i de enkelte elevenes lesevaner og leseinteresser. Samlet kan svarene i spørreskjemaene tyde på at holdningene til lesing hos elevene i Gun-Evas klasse ligger nært resultatene som kommer fram i PISA 2018⁷⁷ (Jensen et al., 2019). På et spørsmål om lesevaner svarte halvparten (51 prosent) av elevene i PISA-studien at de ikke leste på fritida. Tilsvarende tall for 2009 var 40 prosent. Nedgangen i fritidslesing sees også i andre land, men norske 15-åringar svarer oftere at de aldri leser. Forskjellen mellom kjønnene er også blitt større sammenlignet med tidligere PISA-undersøkelser. I 2018 svarte 68 prosent av de norske guttene og 48 prosent av jentene bekreftende på påstanden «Jeg leser bare hvis jeg må» (Jensen et al., 2019, s. 17). Det er særlig det som i PISA-rapporten kalles opplevelseslesing, definert som lesing av skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader, elevene bruker stadig mindre tid på. Samtidig øker tiden de bruker på lesing av kortere tekster på skjerm.

Selv om noen av elevene i Gun-Evas klasse oppgir at de leser bøker på fritida, er det samtidig tydelig at boklesing er en lite utbredt aktivitet for de fleste elevene i klassen, og at de har et helt annet og nært forhold til TV-seriene de følger med på. Dette kommer blant annet fram gjennom det store antallet serietitler de lister opp. Tallene i Mediebruksundersøkelsen 2018 (Statistisk sentralbyrå, 2019), viser at konsum av serier, film og video, inkludert strømmetjenester via Internett, har økt kraftig de siste 20 årene. I 2018 oppgir 37 prosent av befolkningen (9–79 år) at de har brukt disse mediene en gjennomsnittsdag. Til sammenligning har 24 prosent lest i en bok, et tall som har holdt seg stabilt siden 1990-tallet.

Elevene kan fremstilles som litteraturlesere også gjennom deres forhold til litteraturlesing og bruk av andre medier på fritida. Elevenes svar i spørreskjemaene tyder på at bøker og TV-serier spiller en viktig rolle i livene deres. Svarene viser også at de ikke bare leser fortellinger, men at de i stort omfang *ser* fortellinger på fritida. Bruken

⁷⁷ I PISA 2018 deltok omtrent 5800 norske 15-åringar fra 250 skoler. Til sammen deltok elever fra 79 land.

av tekster, i vid forståelse, har trolig også betydning for utviklingen av elevenes innsikt i narrative strukturer, for eksempel å kunne forstå parallelle handlingstråder. I møtene med film og serier kan de også lære å skille mellom typer og mer sammensatte litterære personer, eller oppfatte mer komplekse følelsesmessige aspekter. Fiksjonskunnskap tilegnet gjennom audiovisuelle format som film og TV-serier kan også bidra med å bygge elevenes litterære kompetanse. Olin-Scheller peker i sin avhandling på hvordan svenske gymnasieelevers lesninger finner sted i ulike tekstverdener med få kontaktflater seg imellom (Olin-Scheller, 2006, s. 214). Fritidas tekstverden består av multimodale fiksjonstekster, og møter sjelden skolens tekstverden, viser hennes studie. Selv om elevene i min studie også ser ut til å bevege seg i ulike tekstverdener i skolen og på fritida, kan kunnskap og erfaringer tenkes å bli overført mellom de ulike verdenene, selv om dette ikke er bevisste prosesser hos elevene. Hvorvidt en slik overføring skjer, er ikke undersøkt her. Det som imidlertid kommer fram av elevenes svar på spørreskjemaene, er at det først og fremst er i fritidstekstene, og ikke i tekstene de møter i skolen, at de legger inn sitt følelsesmessige engasjement.

Tema i skjemaets aller siste spørsmål var lesing og arbeid med litteratur i norsktimene. Spørsmålet er todelt, og elevene ble først spurt om hva de synes om å lese skjønnlitteratur på skolen. Verken gutter eller jenter uttrykker spesielt stor interesse for litteraturarbeidet. Guttene synes det kan være både «kjedelig» og «helt greit». Et par av dem mener også at det kan være interessant, særlig om de får lese tekster de liker. Guttene svarer også: «Ikke noe jeg liker» og «Leser det jeg må». Jentenes svar skiller seg ikke vesentlig fra guttenes. Det varierer mellom «kjedelig», «helt greit» og utsagn som «Liker det hvis bøkene er spennende» og «Det er greit, jeg misliker det ikke. Men ville ikke ha gjort det frivillig». På det andre delspørsmålet, om hvordan de best liker å jobbe med de litterære tekstene på skolen, svarer flere av guttene at de gjerne vil lese og svare på oppgaver muntlig, sammen med medelever. Andre liker best å lese for seg selv. Jentenes svar er mer varierte. To av dem vil gjerne presentere en bok de har lest, andre vil bare lese og ikke arbeide med oppgaver, mens to liker godt å arbeide med litterære tekster i grupper.

5.6 Elevintervjuer om litteraturlesing

Intervjuer med elevene ble gjennomført i to omganger under datainnsamlingsperioden, slik jeg har gjort rede for i metodekapitlet (delkapittel 3.4.5). Elevutsagnene nedenfor er hentet fra begge intervjurundene, men jeg skiller ikke mellom dem i framstillinga.

Flere av elevene mente at det hadde skjedd mye med leseforståelsen deres siden de gikk på barneskolen. De lærte tidlig om forskjellen mellom skjønnlitterære tekster og faktabøker, mens fagbegreper som 'metafor' og uttrykk som å 'lese mellom linjene' mente de at de lærte omtrent på sjuende trinn, litt avhengig av hvilken barneskole de hadde gått på. I barneskoleårene kunne de bare lese det som stod direkte eller bokstavelig uttrykt i teksten, mente flere. En av jentene, Hanna, fortalte at hvis de skulle lese «[...] sånne skjønnlitterære bøker på barneskolen, så fikk vi ikke noen spesielle måter vi skulle lese på. Vi skulle jo ikke lage noen presentasjon eller noe da, så vi lærte jo bare å *lese*.» Nå, som niendeklassinger, mente flere at de virkelig hadde forstått hva det vil si å lese fortolkende, eller å lese mellom linjene.

Alvaro var en av dem som brukte begrepet «å lese mellom linjene» i første intervjurunde. Uttrykket forklarte han som «det å finne meningen som gjemmer seg mellom linjene vi leser». På samme intervjugruppe var Halvor, som syntes dette var veldig godt sagt, og som også mente at en slik måte å lese på gjelder for flere teksttyper enn dikt, men at det likevel er en forskjell:

Med en novelle så står det jo.. der er det ikke like mye å lese mellom linjene, på en måte, da. Der er det ofte en hovedhistorie, da, på en måte, altså som forteller mesteparten, men det er veldig annerledes, da, for her [i dikt] prøver man å finne mening og i noveller så er det ikke sikkert at man prøver å finne mening, men man prøver kanskje liksom å finne ut hvem som har gjort noe, da, hvis man leser en krim for eksempel, og tenker liksom kanskje litt «hvem er det som kan ha gjort det...» når man faktisk leser det, da... liksom.. «jeg visste det!»

Lesemåten Halvor beskriver når han her snakker om novellelesing, er en mer handlingsorientert lese måte. Han ser ut til å mene at noveller som regel er mindre meningstette enn dikt, og at målet med lesingen er et annet enn ved diktlesing: Man leser for å få vite hvordan det går.

På ungdomstrinnet er lesing, og skolearbeidet generelt, blitt «mer alvorlig», og «[...] da tenker man litt mer over teksten... sånn at det kanskje har en litt dypere mening, da,» som Thea sier. En annen jente, Emilie, forteller at hun ikke leser så mye, men «[...] når jeg må lese, så leser jeg jo, og da pleier jeg å lese ganske grundig for å finne en betydning, da». Nora synes hun har blitt «modnere til å forstå budskapet», og Kristoffer mener at han som ungdomsskoleelev mestrer nye måter å lese tekster på fordi han «vokser i hodet»:

Det er neste nivå i lesing, på en måte. Når du lærer lesing på barneskolen, så er liksom det å forstå ordene, eller klare å lese et ord, da, å klare å uttale det ordet og så.. etter hvert så blir det å lese setninger og få de til å høre litt mer sammen, mens når man begynner litt sånn.. blir eldre på barneskolen, da, så er det mer hva det står. Og så når du kommer på ungdomsskolen på en måte, så blir det litt sånn der at man skal forstå det man leser på en annen måte.. at bøkene vi må lese er mye mer tunge eller på en måte at det er litt mer mening, ikke at det bare står akkurat det personen gjør.. den personen er redd, for eksempel. Det står mye mer dypt, og på ungdomsskolen er læreren mye mer ute etter dine egne tanker og tolkninger av alle tekster som vi jobber med, spesielt i norsk. På norsktentamen så stod det at vi skulle tolke det bildet og den teksten, så det er på en måte viktig, da. Det er viktig, det var det ikke på barneskolen.

De litterære tekstene de leste på barneskolen, beskrev flere av elevene som veldig enkle, blant annet formulert på denne måten av Kristoffer: «[...] det stod akkurat hva som skjedde, hele tiden, hun løper og så skjedde det og så skjedde det.. [...] det var veldig forenkla slik at alle skulle forstå det». De litterære tekstene på ungdomstrinnet oppleves som mer åpne og mer kompliserte. Det samme sier elevene om oppgavene til tekstene, som de synes er blitt mer utfordrende på ungdomstrinnet. De opplever at det kreves at de «tenker mer selv», at de må komme med egne meninger og egne tolkninger.

På spørsmål om bruk av fagbegreper i litteraturundervisningen sier noen av elevene at de lærte det de kaller «småfagbegreper» allerede på mellomtrinnet. I dette uttrykket legger de at begrepene ikke var så veldig kompliserte. En av guttene, Sander, sier at han synes det er «*masse* begreper» i bildebokkapitlet i norskboka, men at han ikke kan huske så mange av dem. På et oppfølgende spørsmål om han tror begrepene kan være til hjelp når han skal lese en bildebok, svarer Sander: «Det hjelper en del når man leser, men det er ikke så kjempeviktig... men det er godt å ha hatt om det slik at man har det i bakhodet når man leser, da.» Kjennskap til begrepene gjør det også enklere å forstå dem neste

gang de dukker opp i faget, tror han. Sander synes likevel ikke at man trenger å tenke så mye over fagbegrepene når man leser bildebøker: «Når man leser bilder og sånt, så ser man hva det viser, man trenger liksom ikke å vite om det er froske- eller fugleperspektiv eller noe sånt.» Sander tror snarere at det å kunne lese og forstå skjønnlitteratur har sammenheng med «[...] hvordan man er oppdratt og vokst opp.. hvordan man er vant til å se på ting og hvordan man tenker over ting. Det har jo veldig mye med miljøet å gjøre, da, hvordan man tenker på forskjellige situasjoner».

Sander mener at hans egne erfaringer har mye å si for måten han leser og forstår litteratur på. Om sin egen fritidslesing sier han, etter at intervjugruppa har fått spørsmål om de kunne tenke seg å lese flere bildebøker for ungdom enn *Skylappjenta* som de hadde arbeidet med i timene:

Jeg er mer fan av sånne bøker som jeg kan sitte og kose meg med og bare lese, i stedet for å måtte tenke over egentlig hva historien er. Det blir litt mer stressende, en bok er ment for å slappe av, bare sitte og lese, få en god historie.

Sander tenker likevel at det for mange elever på ungdomsskolen vil være enklere å se på bilder og «bare more seg med det». Han tror det er flere og flere som sliter med å lese, og da tenker han at det blir «[...] veldig stressende med en stor bok med masse tekst og vanskelig å forstå... mens i bildebøker så kommer det litt tydeligere frem og man kan bruke litt mer tid på å forstå bildene.» Han tenker altså på bildebøker som en enklere form for litteratur.

I intervjuene snakket vi også om forskjellene mellom det å lese skjønnlitteratur og det å lese sakprosa. Kristoffer formulerte forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa på denne måten:

Da [ved lesing av sakprosa] er det jo ren fakta, da står det akkurat det som er liksom. Tingen er.. eller.. dyret er 20 cm... da vet man liksom det. Men med skjønnlitteratur så er det på en måte litt mer åpent.. ehh.. det er litt mer bortgjemt, på en måte.. du må tenke litt over det du leser. Det kommer jo litt tilbake til det at du må tenke selv når du leser skjønnlitteratur.

Kristoffer sier videre at man nok må lese en del før man blir vant til å lese skjønnlitteratur, men så kommer det helt naturlig etter hvert, og det blir lettere, tror han.

Det krever imidlertid øvelse: «Mer trening og litt tekster og lese litt, så kommer det. Jeg tror du må legge litt innsats for at det skal komme.»

Delkapittel 5.5 og 5.6 har presentert et bakgrunnsmateriale som bidrar til å fylle ut bildet av elevene som lesere av skjønnlitteratur og som mediebrukere i bredere forstand. Dataene kaster dermed også lys over analysene av elevenes lese måter og litterære kompetanse.

5.7 Oppsummering og drøfting

Dette kapitlet har presentert trekk ved undervisningssituasjonen som kan belyse studiens første forskningsspørsmål: *Hvilke lese måter kommer til syne i de lærerledede samtalene om bildebøker i helklasseundervisningen?* Læreren måter å nærme seg de skjønnlitterære tekstene på, hennes initiativ til ulike lese måter, kan i større eller mindre grad tenkes å påvirke elevenes tilnærming til tekster, også i lesesituasjoner der de arbeider selvstendig og ikke kan støtte seg til lærerens eller lærebokas spørsmål. Den kunnskapen datamaterialet gir om lese måter i undervisningen er verdifull i seg selv. I denne studien utgjør den imidlertid også et sentralt utgangspunkt for å forstå elevenes lese måter i det selvstendige møtet med bildeboka *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014). Gruppesamtalene blir analysert i kapittel 6. Kunnskap om lese måter i både lærerstyrte og elevstyrte samtaler får videre betydning for drøftingen av elevenes litterære kompetanse i kapittel 7.

Gun-Evas undervisning er tydelig forankret i lærebokas framstilling og bruk av bildebokstoffet, og hun brukte teksteksemplene, fagstoffet og oppgavene gjennom hele undervisningsperioden. Utdragene fra *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009) ble brukt til å eksemplifisere teorien, slik læreboka også legger opp til. Lærestoffet ble hovedsakelig presentert gjennom dialog med elevene i helklasse, mens noen av arbeidsoppgavene ble brukt som hjelp for elevene til å fordype seg i stoffet på egen hånd. Gun-Eva la særlig stor vekt på de sidene ved litterær analyse som var nye for elevene i arbeidet med bildebokkapitlet: Å lese bilder og å studere samspillet mellom tekst og bilde. Bildebokkapitlets siste oppslag presenterer blant annet et

vurderingsskjema (se Figur 1) og to læringsplakater, det vil si lister som sammenfatter det viktigste stoffet i kapitlet (Fostås et al., 2014, s. 228–229). Her er fagbegrepene som beskriver forholdet mellom tekst og bilde skilt ut på en egen plakat, og gis med det ekstra oppmerksomhet. Som vist i beskrivelsene av undervisningsforløpene ovenfor, la også Gun-Eva stor vekt på fagstoffet og begrepene som framsto som nye i dette stoffet. Mange av oppgavene i læreboka styrer elevenes oppmerksomhet mot bildebokas visuelle virkemidler og elementer som er spesifikke for multimodale sjangre der bildet er en av modalitetene: omslaget, samspillet mellom tekst og bilde (bekreftende, utvidende og utfordrende), symboler i bildene, teknikk, farger og kontraster. I tillegg, men i mindre omfang, spør oppgavene etter handling, mening/budskap⁷⁸ og person- og miljøskildringer. Bildebokkapitlets hovedfokus ligger ikke her, og disse mer allmenne sidene ved den litterære analysen ble heller ikke viet spesiell oppmerksomhet i den observerte bildebokundervisningen. Flere av lærebokoppgavene ble innlemmet i undervisningen, både i lærerens spørsmål i den felles klasseromssamtalen, i summegrupper og i gruppearbeid av litt lengre varighet (10–20 minutter)⁷⁹.

Læreplanmålene, lærebokas tilnærming til bildebokstoffet og lærerens håndtering av det i undervisningssituasjonen gir innsikt i hva som forventes av elevene i arbeidet med lesing og fortolkning av bildebøker. Mens læreplanmål og lærebokstoff uttrykker et ideelt mål for elevers kompetanse etter at de har arbeidet med bildebokemnet, kan lærerens tilrettelegging synliggjøre de forutsetningene hun mener elevene har for å lese og tolke bildebøker. Fremfor alt forteller måten Gun-Eva snakker med elevene om bildebøker på, noe om de lesemåtene som vektlegges i hennes undervisning.

Tengberg (2010, s. 81–82) peker på at lærerens spørsmål til litterære tekster i klasserommet kan implisere måter elevene kan eller bør lese en skjønnlitterær tekst i en

⁷⁸ I lista Ord og begreper i læreboka definerer lærebokforfatterne 'budskap' slik: «det avsenderen ønsker å formidle til mottakeren» (Fostås et al., 2014, s. 427). Tematikk blir berørt for eksempel i oppgave 12: «Hva tenker du at *Skylappjenta* egentlig handler om? Hva er budskapet?» (Fostås et al., 2014, s. 223). Læreren bruker ikke denne oppgaven i undervisningen.

⁷⁹ For eksempel snakket Gun-Eva med elevene om bokomslaget til *Skylappjenta* (oppgave 2, s. 213), og klassen brukte god tid på å studere oppslag 3, der *Skylappjenta* er på vei gjennom skogen (oppgave 7, s. 219). I deloppgave 7d blir elevene bedt om å lese bildet nøye: «Hva foregår i buskene? Dette er detaljer som *Skylappjenta* ikke ser på grunn av skylappene. Hvilken funksjon har disse detaljene?» Deloppgaver til oppgave 10 (s. 223) kommer også opp i classesamtalen: «Hvilke kjente tekster finner du spor etter i *Skylappjenta*?» og «Hvordan tror du det går med *Skylappjenta*?»

bestemt sjanger. Han mener at lesemåtebegrepet er egnet til å beskrive hvilke former for lesninger klasseromssamtaler styrer elevene i retning av. Med Langer (2011) kan en si at både diskursive og litterære lesemåter aktiveres i Gun-Evas tilnærming til fagstoffet. Bildebokkapitlet i *Fabel 9* presenterer noen begreper som antakelig er helt nye for elevene, men også begreper og fagstoff som de har møtt i andre undervisningssammenhenger tidligere, og som altså kan betegnes som repetisjonsstoff. Relativt store deler av samtalene i klasserommet er mer spørsmål-svar-orientert enn utforskende. Dette kan henge sammen med at fagstoffet i bildebokkapitlet trolig er mer ukjent for elevene fra før enn for eksempel fagstoffet i novellekapitlet er. Gun-Eva bruker mye av undervisningstiden til å presentere og forklare bildebokteorien og de tilhørende fagbegrepene, og i samtaler med elevene bearbeides og konkretiseres fagstoffet ved hjelp av eksemplene fra *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009). I spørsmål-svar-sekvensene om dette fagstoffet er den diskursive lesemåten mest framtrædende. Som Gun-Eva var inne på i intervjuet, legger hun vekt på å formidle et begrepsapparat til elevene, som de gradvis kan ta i bruk og støtte seg til i sine egne tekstlesninger. Kjennskap til fagstoffet kan øke elevenes forståelse av de litterære tekstene, mener hun. I den tidligere omtalte LISA-studien så forskerne en sterk sjangerdiskurs i de observerte klasserommene. De fant at arbeidet med litteratur i stor grad dreide seg om å lete etter den aktuelle sjangerens karakteristiske trekk i de litterære tekstene (Gabrielsen et al., 2019, s. 14). Noe lignende kan observeres i de diskursivt pregede delene av Gun-Evas undervisning. Her dreier det seg ikke om sjangerkjennetegn, men om særtrekk ved bildebokmediet og dets måter å fortelle på.

Flere ganger inviterer Gun-Eva imidlertid også til innlevelse i og utforsking av enkelttoppslag, og i disse delene, de små litteratursamtalene, finnes uttrykk for en litterær lesemåte. Blant annet styrer hun elevene inn mot en lesning av symboler, intertekstualitet og underliggende betydningslag, og mot gjetninger om hva som vil skje videre. Eksempler på en mer dialogisk og åpen samtaleform finnes i utdragene som er gjengitt i delkapittel 5.3.1. Gun-Eva sier i intervjuet at hun er opptatt av å stille åpne spørsmål og av at elevene ikke skal tro at den litterære lesingen har en fasit. Nettopp det å forstå at skjønnlitterære tekster er flertydige, er framhevet som en særlig viktig del av den litterære kompetansen (bl.a. Hennig, 2017). Klassesamtalene om *Skylappjenta* viser

hvordan læreren inviterte til å utforske enkeltoppdrag og diskutere ulike måter å forstå oppdragene på. Samtalene munnet imidlertid ikke ut i noen felles, helhetlig lesning av *Skylappjenta*, der for eksempel tematikk ble diskutert, slik klassen hadde gjort med tekster i sjangrene novelle og lyrikk tidligere i skoleåret. Det kan se ut til at en mer helhetlig litterær analyse kom i skyggen av nærstudiene av enkeltoppdrag, der vekten ble lagt på øving i å finne eksempler på verbale og visuelle virkemidler og fortellemåter. Likevel berøres sporadisk noen mulige temaer i *Skylappjenta*, som å trosse familiens ønsker og å velge å gå sine egne veier. Det er særlig i den innledende og den avsluttende delen av klassesamtalen om *Skylappjenta* at tematikk berøres.

De ulike samtaleaktivitetene i klasserommet, både de diskursivt og de litterært pregede delene, er alle lærerdrevet. Elevene tar svært lite initiativ i samtalene, de svarer stort sett bare på direkte spørsmål fra læreren, og svarene deres er for det meste kortfattede. Dette er også den direkte årsaken til at jeg ønsket å la elevene samtale om en ukjent bildebok i selvstyrte grupper. I slike samtaler kunne jeg få anledning til å studere hvordan elevene nærmet seg bildeboka uten støtte i lærerens spørsmål og didaktiske opplegg.

6. Analyse av tre litterære gruppesamtaler om bildeboka *Akvarium*

6.1 Innledning

Dette kapitlet presenterer en analyse og drøfting av tre elevstyrte samtaler om bildeboka *Akvarium* (2014) skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Målet med analysen er å undersøke hvilke litterære lese måter elevene tar i bruk når de gjennomfører samtalen om bildeboka på egen hånd, uten at læreren er til stede. Jeg utforsker de reaksjonene og assosiasjonene bildeboklesingen setter i gang hos elevene, og med støtte i Roland Barthes' teori om narrative koder (Barthes, 1974) beskriver jeg elevenes lesninger ved hjelp av kjennetegnene på den hermeneutiske, den handlingsorienterte, den symbolorienterte, den semiske og den referensielle lese måten. Jeg har gjort rede for de ulike lese måte kategoriene i teorikapitlet og metodekapitlet, og utvikler dem videre i analysene av elevenes samtaler her i kapittel 6. I analysen undersøker jeg nærmere hvilke elementer i verbaltekst og bilder elevene legger merke til og løfter fram i samtalen, og som viser at bestemte lese måter er i bruk. Lesemåtene får betydning for elevenes helhetsoppfatning og fortolkning av bildeboka innenfor de tre gruppenes lese- eller fortolkningsfellesskaper (se delkapittel 6.8). Ved å undersøke samtalenes detaljer kan jeg få innsikt i den litterære kompetansen elevene møter bildeboka med. Uttrykk for kompetanse blir som nevnt drøftet i kapittel 7. Jeg har valgt å ta med mange utdrag fra samtalen i dette kapitlet, ikke bare de mest uttrykksfulle og fortattede sekvensene, eller det som kan kalles undervisningens «golden moments» (Brown, 1992, s. 173). Dermed gir studien rom for fyldige hverdagsbeskrivelser av litteraturfaglige aktiviteter. En detaljert presentasjon av materialet gjør også at jeg kan vise fram flere av nyansene i elevenes litterære lese måter.

Jeg har valgt å ta for meg en og en lese måte i stedet for å analysere hver elevgruppes bildeboklesning for seg. Kapitlet er derfor strukturert etter de fem hovedtypene av lese måter som er utledet av teorien og det empiriske materialet. De to første hovedgruppene av litterære lese måter kaller jeg *hermeneutisk* og *handlingsorientert*

lesemåte. Disse lesemåtene henger, på samme måte som den hermeneutiske og den proairetiske koden i Barthes' modell, tett sammen med hverandre. Ettersom begge lesemåtene berører ulike aspekter ved tekstens handling, virker de sammen og utfyller hverandre i forståelsesarbeidet. Mens den handlingsorienterte lesemåten bidrar til å bygge opp leserens forventninger til eller forutanelse av hva en hendelse i fortellingen skal føre til, vil den hermeneutiske lesemåten være innrettet mot fortellingens ubesvarte spørsmål eller «gåter». Disse to lesemåtebegrepene er anvendelige for å si noe om hvordan leseres forståelse eller oppfatning av enkeltelementer i en tekst kan drive lesingen framover.

De tre siste hovedgruppene av litterære lesemåter som materialet i denne studien er delt inn i, bygger på Barthes' *symbolske*, *semiske* og *referensielle* kode. Mens de to lesemåtene nevnt ovenfor altså er orientert mot handling, har de tre siste lesemåtene som fellestrekk at de forholder seg til de beskrivende aspektene i den litterære teksten. Jeg kaller disse symbolorientert, semisk og referensiell lesemåte. Denne todelingen i handlingsperspektiv og beskrivende perspektiv finner også gjenklang i Bruners skille mellom den syntagmatiske og den paradigmatiske tenkemåten (Bruner, 1986), som er omtalt i delkapittel 2.3.3. I reelle samtaler vil det være glidende overganger og hyppige vekslinger mellom de ulike lesemåtene. Elevene som leser og kommenterer *Akvarium* kan oppholde seg både ved tekstens «hva» (handlingen eller intrigen) og tekstens «hvordan» (blant annet bruk av symboler) i en og samme samtalesekvens, og under lesingens gang flyttes elevenes oppmerksomhet stadig⁸⁰. En samtalesekvens defineres her som det utdraget fra samtalen som brukes som eksempel på en bestemt lesemåte. Dette er sjelden hele samtalen til et bestemt bildebokoppslag, ettersom verbaltekst og bilder stadig styrer elevenes lesning i ulike retninger mens de studerer det enkelte oppslaget.

Det er også nødvendig å understreke at både Barthes' koder og lesemåtene som brukes i denne studien, har flytende grenser. Mange av elevenes utsagn kunne vært brukt som eksempel på flere enn én lesemåte. For et analytisk formål er det imidlertid nyttig å

⁸⁰ På tilsvarende vis demonstrerer Barthes hvordan kodene avløser hverandre fra tekstsegment til tekstsegment i sin analyse av «Sarrasine» (Barthes, 1974).

undersøke de ulike lesemetodene hver for seg før de drøftes som et samlet uttrykk for elevenes litterære kompetanse. De fem lesemetodene som beskrives i denne studien, er oppsummert i tabellen under.

Tabell 5. Oversikt over litterære lesemetoder brukt i analysen

HANDLING (tekstens «hva»)	Hermeneutisk lesemetode	Oppdage, beskrive og tolke tekstens ulike betydningslag
	Handlingsorientert lesemetode	Forstå og engasjere seg i intrigen
BESKRIVELSE (tekstens «hvordan»)	Symbolorientert lesemetode	Tolke visuelle og verbale elementer symbolsk, metaforisk eller allegorisk
	Semisk lesemetode	Generalisere om trekk hos de litterære personene
	Referensiell lesemetode	Ta i bruk kunnskaper og erfaringer i møtet med teksten

Barthes poengterer at hans innledende presentasjon av de narrative kodene i *S/Z* kommer i den rekkefølgen de først opptrer i hans lesning av «Sarrasine», og at rekkefølgen altså er tilfeldig og ikke uttrykk for en hierarkisk ordning. Han finner også, «[a]s chance would have it», alle de fem kodene allerede i novellens tittel og første setning, det vil si i de tre første leksiene⁸¹ (Barthes, 1974, s. 18–19). Kodene opptrer og blir kommentert i denne rekkefølgen: den hermeneutiske, den semiske, den symbolske, den proairetiske og den referensielle koden (Barthes, 1974, s. 19–20). Jeg velger å presentere min analyse av litterære lesemetoder etter todelingen som er vist i Tabell 5, altså etter inndelingen i

⁸¹ Barthes deler novellens åpning inn i følgende tre leksier: (1) *SARRASINE* [tittelen] (2) *I was deep in one of those daydreams* (3) *which overtake even the shallowest of men, in the midst of the most tumultuous parties*. Barthes finner i disse leksiene følgende koder som han drøfter i analysen: (1) hermeneutisk (HER Enigma 1) og semisk (SEM Femininity), (2) symbolsk (SYM Antithesis) og proairetisk (ACT «To be deep in»: To be absorbed), (3) semisk (SEM Wealth) og referensiell (REF Gnostic code) (Barthes, 1974, s. 17–18).

handlingsorienterte og beskrivende lese måter. Jeg starter med de to lese måtene som berører handlingen, og deretter tar jeg for meg de tre beskrivende lese måtene.

6.2 Bildeboka *Akvarium*

Akvarium (2014) føyer seg inn i rekken av bildebøker med utfordrende og tabubelagte temaer fra forfatter- og illustratørparet Gro Dahle og Svein Nyhus. I bildebokas ikonotekst møter vi en jente som heter Moa, og moren hennes, som er en gullfisk og bor i et akvarium. Det blir fort klart for leseren at det er barnet som må ta seg av alle daglige gjøremål i dette hjemmet, inkludert stell og mating av fisken. Ikke på noe tidspunkt i historien, hverken i verbalteksten eller i bildene, får vi se eller høre om en virkelig menneskemor. Moas lærer er opptatt av hvordan Moa har det hjemme, og spør om hun kan få komme på besøk. Moa sier at det ikke passer, men en dag bestemmer hun seg likevel for å ta med moren til skolen slik at læreren og barna i klassen kan få se henne. Denne utflukten holder på å ende veldig galt. Boksen Moa frakter fisken/moren i, begynner å lekke, og Moa løper hjem så fort hun kan for å få fisken/moren trygt tilbake i akvariet. Det ser en stund dårlig ut, men moren kommer til seg selv igjen. Etter denne hendelsen holder Moa seg hjemme fra skolen for å passe på moren hele tiden. Boka slutter med at læreren kommer hjem til Moa på besøk. Læreren får endelig hilst på moren, gullfisken i akvariet, og i siste oppslag får leseren vite at læreren koker risengrynsgrot til seg og Moa. Utenfor kjøkkenvinduet sees opplyste vinduer i naboblokkene – «som om det er akvarier overalt» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 20).

Dahle og Nyhus tar som nevnt opp vanskelige, vonde og tabubelagte temaer i flere av sine bildebøker. I læreboka *Fabel 9* løftes bildebøker fram som spesielt godt egnet til «[...] å ta opp temaer og følelser det kan være vanskelig å sette ord på. Noen bildebøker handler om traumatiske hendelser som krig eller overgrep. Bildene kan uttrykke det vi ikke tør snakke om,» sier lærebokteksten (Fostås et al., 2014, s. 224). Det kan være bøker som inviterer til gjenkjennelse, og som viser leseren at det finnes en vei ut av vanskelige livssituasjoner. Det som går igjen som en løsning i flere av Dahle og Nyhus' bildebøker, er at den som har det vanskelig, våger å fortelle en trygg voksenperson om

problemene.⁸² I Cappelen Damms forlagsomtale beskrives *Akvarium* slik: «[Bildeboka] kan leses som en allegori over temaet omsorgssvikt; en jente som må ta vare på sin egen mor – ikke omvendt. Men den kan også leses som en magisk og absurd hverdagsfabel» (Cappelen Damm, 2014). Noen anmeldere legger vekt på at boka gir en sterk kunstnerisk framstilling av omsorgssvikt, både i verbaltekst og bilder, samtidig som den ikke er konkret om hva som er morens problem (bl.a. Arguimbau, 2015).

Aasta Bjorvand Bjørkøy (2017) argumenterer i artikkelen «Når mor er gullfisk» for at *Akvarium* kan leses allegorisk. Det er bare i verbalteksten leseren får vite at gullfisken er Moas mor, og ifølge Bjørkøy er det altså ordene som synliggjør den allegoriske lesemåten. Dette gjør framstillingen av mor som gullfisk til en estetisk illusjon (Bjørkøy, 2017, s. 55). Ved en ikke-allegorisk lesning vil leseren miste vesentlige sider ved historien, påpeker Bjørkøy, og viser til Karin Gundersens framheving av allegorien som en inngang til «litteraturens rom» (Gundersen, 1999, s. 10–12). Samtidig, sier Bjørkøy, nærer allegorien det narrative begjær:

Gåten «hvorfor-er-mor-fisk» lokker oss til å ville finne ut hvorfor. Samtidig fungerer det allegoriske dempende; det synes mindre skremmende at mor er utilgjengelig fordi hun bor i et akvarium enn om hun hadde ligget full på sofaen. Det kan for øvrig være vanskelig å etablere den parallellen for et barn. Men mors utilgjengelighet og manglende evne til å yte omsorg blir tydelig for enhver gjennom allegorien. Fremstillingen av mor som gullfisk får dermed en didaktisk funksjon idet den tydeliggjør problemet, men likevel demper det sterke inntrykket mors sviktende atferd kan gi. Samtidig overlater allegorien mer til fantasien, og det forsterker leseopplevelsen så vel som bildebokas kvalitet. Men framstillingen av mor som fisk illustrerer hvordan mor har skiftet eller skifter identitet, når hun drikker(?) og/eller er deprimert(?). Som fisk kan ikke mor være mor. (Bjørkøy, 2017, s. 55)

Moas mor skjules altså av dyreallegorien, og med dette grepet kan leseren få beholde en betryggende avstand til problemet i historien. Samtidig blir problemet tydeliggjort nettopp gjennom allegorien, viser Bjørkøy, og en allegorisk lesemåte er nødvendig om leseren i det hele tatt skal forstå hva problemet kan være.

Akvarium gir ingen endelige svar eller forklaringer, men er mangetydig og uavsluttet, og er en bildebok som åpenbart krever noe av leseren. Barthes (1974, s. 4) argumenterer,

⁸² Gro Dahle og Svein Nyhus har senere også gitt ut bildebøkene *Blekkspruten* (2016) og *Dragen* (2018), som begge benytter dyreallegorier i formidlingen av vanskelige forhold mellom et barn og et nært familiemedlem.

som nevnt i delkapittel 2.3.3, for at visse tekster kan være dialogiske og utfordrende, og behøve leserens kreative medvirkning. Disse omtaler han som *writerly texts*. De «skrivbare» tekstene utfordrer leserens tolkninger blant annet ved at tekstene bevisst bryter konvensjoner og gir leseren motstand. *Akvarium* inviterer, som jeg ser det, leseren til en slik type interaksjon. Som andre bildebøker i Dahle og Nyhus' samforfatterskap, bygger også *Akvarium* på et ikonotekstprinsipp der den visuelle og den verbale fortellingen støtter og utvider hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Denne formen for samspill mellom verbaltekst og bilder innebærer at illustratørens tolkninger utvider verbalteksten på en måte som gjør at det psykologiske konfliktstoffet forsterkes. Det utvidende ikonotekstsamspillet bidrar samtidig til at fortellingens kompleksitet øker. Illustratør Svein Nyhus har selv kommentert samspillet mellom den verbale og den visuelle fortellingen på denne måten:

Mange illustratører er aktive medforfattere. De bestemmer ikke bare hvordan personer og miljøer skal se ut. De kan også antyde egne småhistorier som ikke står i manuset. Ja, bildemakerne tolker teksten og styrer sammen med forfatteren. De beriker og utvider historien og opplevelsen – eller begrenser og forvirrer. For en illustratør må vise konkret det en forfatter kan uttrykke med abstrakte ord, også når det gjelder noe helt presist eller noe veldig generelt. Det kan være vanskelig. (Nyhus, 2016, avsn. 3)

6.3 Hermeneutisk lese måte

6.3.1 Tekstens gåter

Den hermeneutiske lese måten dreier seg om å oppdage, beskrive og tolke tekstens ulike betydningslag. Lese måten kan forstås som et uttrykk for leserens evne til å kunne se at den skjønnlitterære teksten kan leses på flere plan enn det som uttrykkes gjennom den ytre handlingen alene, og at ny eller utvidet mening dermed kan oppdages. Mening kan utledes fra både verbaltekst, bilder og fra samspillet mellom de to modalitetene, altså i lesingen av ikonoteksten. Gjennom den hermeneutiske lese måten kommer elevenes formuleringer av tematikk, eller det som i lærebok og klasserom kalles «budskap», til syne. Hos Barthes (1974) omtales den hermeneutiske koden også som gåtens kode, og den er knyttet til narrativ spenning eller uvisshet.

Noen av elevene som deltar i samtalene om *Akvarium*, er opptatt av det de kaller «å grave dypere». Dette uttrykket, som kan forstås som en variant av «å lese mellom linjene», kan vise til evnen å kunne tenke bakenfor den ytre handlingsgangen eller det bokstavelige. En slik tilnærming til teksten krever at leseren bruker fantasien. Allerede i lesingen av bildebokas etableringsoppslag settes en fortolkende aktivitet i gang. Anslaget funksjon i en litterær tekst er ofte å gjøre leseren kjent med personer og utgangssituasjon. Bildet i det første oppslaget viser en jente, Moa, som sitter på en sengekant, kanskje i ferd med å stå opp. Verbalteksten presenterer Moa på denne måten:

Moa bor i tredje etasje.
Hun har et eget rom, en egen seng,
et eget vindu
hvor hun kan se hele verden,
og hun har en mor, en helt egen mor.

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 1)

Elevene i alle de tre gruppene reagerer på at det er noe uvanlig eller påfallende i presentasjonen av hovedpersonen, og de undrer seg over verbaltekstens utsagn om alt Moa har, alt som er hennes eget. Det får noen av elevene til å spørre seg om det er noe hun *ikke* har, for eksempel en far eller søsken. Førsteintrykket til elevene i Gruppe B er at Moa har «et helt normalt liv», bortsett fra at hun kanskje mangler en far. Men det er også noe i situasjonen de stusser over:

Malin Det blir litt rart fortalt, tenker jeg... sånne folk...
Halvor Ja
Kristoffer Det er vel det at vi skal tenke åpent, på en måte, da
Malin Ja

(Gruppe B, bildebokoppslag 1)

Noe i verbaltekst og bilder får elevene til å innrette seg mot å «tenke åpent», som Kristoffer sier, og i det andre oppslaget får de bekreftet at en slik innstilling kan være nødvendig. Her kommer nemlig den oppsiktsvekkende opplysningen om at hovedpersonens mor er en akvariefisk. Både verbaltekst og bilde hevder dette.



Figur 6. Oppslag 2 i *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014)

Bildet viser Moa som sitter alene i en stue og ser inn i et akvarium der det svømmer en enslig gullfisk. Verbalteksten sier:

Moren til Moa bor i akvariet i stua,
for moren til Moa er en fisk.
En stor, flott gullfisk er hun,
finere enn alle fisker i hele verden.
Moa kan sitte i timevis og se på akvariet
der moren svømmer rundt
og lager bobler med munnen.

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 2)

Bildet understreker verbaltekstens påstand om at moren til Moa er en fisk, og oppslaget viser dermed dobbelt opp at påstanden er «sann». Sannsynligvis bidrar bildets konkretisering til at elevene nokså umiddelbart aksepterer det oppsiktsvekkende som verbalteksten forteller. Elevene i Gruppe A reagerer slik på opplysningene i bokas andre oppslag:

Nora	Kanskje hun ikke har noen familie [gjør til stemmen, ler]
Emilie	Hun er veldig glad i fisken sin
Ingrid	Psykopat eller noe sånt

Emilie Nei!

Sander Jeg tror nok ikke hun er så liten som det ser ut som der. For ellers klarer hun ikke å overleve sånn alene.

Nora Nei...

Emilie Nei...

Nora Men det kommer vel sikkert noe mer. Hun har i alle fall [en..]

Sander [..en] fisk!

Nora Det kan hende at fisken også *er* en fisk, men at hun ser... jeg veit da søren, jeg..

Emilie For kanskje moren [uklart]...

Nora [Ja] at moren på en måte bare er i stua, sånn.. liksom at en fisk er jo noe hun må ta vare på, ikke sant..

Ingrid [Ja]

Nora [og] så må hun se liksom for seg at moren..

Emilie Kanskje hun har problemer med seg selv.. moren?

Nora Ja, det kan hende

Sander Sånn at hun må ta vare på moren

Nora Moren er sikkert mye borte, eller...

Emilie Det er sikkert noe mer med det, for det er ikke så vanlig å ha.. [ler] en fisk...

Nora Det er sikkert noe det står for, da

Ingrid Nå ble jeg litt spent her

 [latter]

(Gruppe A, bildebokoppslag 2)

Elevene leser om og ser en akvariefisk i bildet som angivelig skal være hovedpersonens mor, men åpner samtidig for at fisken må representere noe annet. De mistenker at det er «noe mer med det», som Emilie sier (oppslag 2), og at bildeboka holder tilbake sentral informasjon. Elevene i Gruppe A griper helt fra starten av fatt i det uavklarte eller «gåtene» i fortellingen, og engasjementet i samtalen tyder på at de også inspireres av at bildeboka gir dem noen utfordringer som lesere. Samtalen i denne gruppa, vist ved eksemplet ovenfor, kan forstås som uttrykk for at elevene bærer med seg en forforståelse om at fiksjonslitteratur skal eller må leses med blikket rettet mot flere lag enn bare det

ytre handlingsplanet. De har med andre ord tilegnet seg noen konvensjoner for litteraturlæsning. Bildebokas påstand om at Moas mor er en fisk, er framsatt innenfor fiksjonens rammer, og elevene i denne gruppa aksepterer den som sann i den gitte konteksten. Ved at de godtar det umulige, forholder seg åpne til det, gir de også plass til en utforskende tilnærming til teksten allerede fra starten.

Også elevene i de to andre gruppene reagerer med forundring når de leser at hovedpersonens mor er en fisk. Gruppe B kommenterer oppslaget på denne måten:

Kristoffer Det var en litt overraskende vending, for å si det sånn... fordi.. jeg trodde med en gang at hun var.. liksom.. en sånn ordentlig morsperson, men så var det faktisk en gullfisk

Halvor Nei.. det var litt random.. ikke sant

Kristoffer Ja.. tilfeldig.. ja...

(Gruppe B, bildebokoppslag 2)

I Gruppe C utløser de uventede opplysningene om fisken overraskelse og latter. Slik forløper samtalesekvensen til det andre bildebokoppslaget:

Even Stakkars Moa! Mora er en fisk! [alle ler]

Eline Hvor har *de* øya fra?

Jonas Det er vel ikke veldig artig at mora er en fisk, tror jeg.

Eline Kanskje moren er død, og så later hun som at fisken er moren

Jonas Det er mulig [ler]

Even Det er mange fisketing overalt.. det er en fiskebok.. [fiske..]

Jonas [...mat].. og så har hun fiskeøyer

Even De har helt like øyer, jo!

Eline Dårlig kunstner.. neida!

Even Dårlige kunstnere? [ler]

Eline Dårlig kunster

Even Åja [hørte ikke kommentaren første gang?]

Jonas Mye strømkabler

Eline Én tøffel

Even Én tøffel er viktig å få med

(Gruppe C, bildebokoppslag 2)

Som utdraget viser, griper elevene i Gruppe C boka an på en helt annen måte enn elevene i de to andre gruppene. Den umiddelbare reaksjonen i Gruppe C ser ut til å være at situasjonen først og fremst framstår som komisk. Men de uttrykker også medfølelse med Moa: «Det er vel ikke veldig artig at mora er en fisk, trur jeg,» som Jonas sier. Det foreløpige tolkningsforslaget til Eline om at Moas mor kan være død og at Moa kanskje later som at fisken er moren, som en slags trøst, blir hengende i lufta, og det blir heller ikke tatt opp igjen senere. Samtalsekvensen videre består av deling av observasjoner elevene gjør seg av visuelle enkeltelementer i oppslaget: jentas og fiskens øyne som ligner hverandre, «fisketing», strømkabler og den enkle tøffelen. Benevningen av detaljer i bildene, uten å forsøke å tolke eller se dem i sammenheng med hverandre eller med verbalteksten, er karakteristisk for måten elevene i Gruppe C nærmer seg bildebokoppslagene på også videre utover i samtalen.

6.3.2 Hva er morens problem?

Bildebokas åttende oppslag, som viser Moa liggende på sofaen ved siden av det lysende akvariet (Figur 7), følges i Gruppe A opp med følgende hjertesukk og foreløpige oppsummering:

Emilie Jeg skjønner ikke så mye av den.
Nora Det var en litt merkelig bok, men.. ja...
Emilie Det er sikkert en mening bak det

(Gruppe A, bildebokoppslag 8)

Nettopp troen på at det «sikkert [er] en mening bak det» får elevene på denne gruppa til å fortsette å lese med blikket rettet mot dette andre som kan ligge under overflaten.



Figur 7. Oppslag 8 i *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014)

Også elevene i Gruppe C synes at boka er merkelig. Likevel skiller samtalen i denne gruppa seg altså noe fra de to andre, særlig ved at elevene ikke tar opp spørsmålet om fisken kan stå for noe annet, for eksempel en mor med et eller annet problem, slik de to andre gruppene antar. En slik lese måte kan kanskje likevel sies å ligge under overflaten også i Gruppe C, for eksempel når Eline i samtalen til oppslag 2 funderer over om Moas mor kanskje er død, og at Moa later som om fisken er moren. Også i en slik tolkning kan fisken representere noe annet enn seg selv.

I Gruppe B er elevene opptatt av at bildeboka forteller om en jente som «[...] har lyst på å ha litt kjærlighet, da, litt oppmerksomhet..» (oppslag 7), og mot slutten av boka (oppslag 19) mener de at Moa oppnår denne kjærligheten hun lengter etter under lærerens besøk hjemme:

- | | |
|------------|---|
| Malin | Det virker som hun har fått den kjærligheten hun trenger |
| Kristoffer | Det kan også virke sånn at moren da ikke.. altså, hvis det hadde vært sånn alkoholiker.. at hun da <i>ikke</i> var rusa, da.. eller noe sånt.. da hun fikk besøk, liksom... |
| Halvor | Ja, eller så kan vi bare se på det som om at hun.. litt som Malin sa da.. at hun får endelig oppmerksomhet, da.. |
| Kristoffer | [Ja] |

Halvor [for] det trenger jo ikke være at mora er alkoholiker, det kan jo være at hun er skikkelig stressa.. og alle de der greiene der og sånn, da

Kristoffer Jobber mye og.. slik

Halvor Ja

(Gruppe B, bildebokoppslag 19)

Her ser vi også at Gruppe B, helt mot slutten av boka, ikke har låst seg til én fortolkning av problemene i familien, morens mulige alkoholisme, men også åpner opp for at det kan være andre årsaker til at situasjonen virker vanskelig. Det kan for eksempel være jobbstress, foreslår de. Gruppe A undrer seg også gjennom hele bildeboklesingen over hva som er morens problem. De finner tidlig ut at det er en form for rollebytte i denne familien, og gjentar observasjonen mot slutten av samtalen:

Emilie Men.. det kan jo hende at moren er sjuk.. sånn at hun blir hjemme.

Ingrid Ja, *egentlig* da..

Nora Jamen.. det gir fortsatt ikke mening.. hun må passe på moren og ikke omvendt.. skjønner vi

Sander Ja, det så vi fra starten

Nora Ja

(Gruppe A, bildebokoppslag 16)

Mens Gruppe C streifer innom at det kan dreie seg om panikk («Det er nok et panikktilfelle, tror jeg», Jonas, oppslag 13), får elevene i Gruppe B en assosiasjon til overdose i oppslag 14. Forslaget blir først ledd bort, men et par oppslag senere bringer de igjen en lignende idé på banen. Da utspiller denne samtalesekvensen seg i Gruppe B:

Kristoffer Jeg tenker at det.. altså det som vi sa i stad om at hun overlevde.. det kan hende at det betyr at.. hvis du tenker på det med alkoholiker.. eller den ideen.. eller teorien, da.. at hun fikk ambulanshjelp eller noe sånt.. for eksempel.. at hun fikk hjelp til å ordne det, liksom

Halvor Mhm... kan være.. ellers så.. ja..

Malin Jeg tenker at hvis hun drikker, da, at hun ble skikkelig drita [ler].. egentlig.. ja

Halvor Havna på akutten da med... måtte bli.. nei, huff nei... bli pumpa da...

- Malin Og så besvimte hun og så prøver Moa å gjøre alt hun kan, liksom, og så besvimer mora, og så kommer hun inn og så er det litt sånn hangover og...
- Halvor Ja..
- Malin Vet ikke jeg
- Kristoffer Hun prøver å få henne helt normal igjen, eller..
- Halvor Jeg føler at vi kanskje burde lest baksida når vi er ferdig, for det kan være at det står noe om den dypere meningen der.. for det kan jo være at vi bare har lest feil.. leser alt for mye inn i det.

(Gruppe B, bildebokoppslag 16)

Halvors utsagn om at de kanskje burde lese baksideteksten for å finne ut om de kan ha «lest feil», kan reflektere en oppfatning om at det finnes én bestemt fortolkning av bildeboka. Dette er ikke en typisk eller gjennomgående holdning i noen av de tre samtalegruppene. I intervjuet sa Gun-Eva at hun oppfattet at de fleste elevene etter hvert hadde forstått at det ikke finnes en «fasit» i skjønnlitterær lesing.

Elevene på Gruppe B synes i samtaleutdraget over å ha funnet enda mer støtte i ikonoteksten for å kunne si at historien kan dreie seg om rusmisbruk og konsekvenser av rusmisbruk, men de er litt redde for at de overfortolker bildeboka. Samtalesekvensen ovenfor viser også hvordan elevene i jakten på tekstens gåter aktiverer en referensiell lese måte ved at de tar i bruk kunnskaper de har om hva som kan skje ved en overdose (jf. delkapittel 6.7).

I en lengre samtalesekvens til oppslag 10 snakker elevene i Gruppe B også om Moas forhold til de andre personene som opptrer i fortellingen. De gjør seg tanker om at Moa muligens blir mobbet fordi moren ser ut til å ha et alkoholproblem og ikke greier å passe på datteren. De lufte også spørsmålet om læreren egentlig bryr seg om Moas situasjon:

- Halvor Hva er det du tenker, Kristoffer?
- Kristoffer Ja, altså, det jeg tenker da, er at hvis alle kan være sånn nysgjerrige på hvordan moren har det og sånt, så kan det jo.. liksom.. da tenker hun at kanskje.. grave enda dypere.. men altså hvis hun egentlig blir mobbet for at hun har en mor som da ikke passer på henne.. eller at hun liksom.. Moa blir mobba for et eller annet.. men det er kanskje en teori som man må grave dypere for å...

- Halvor Ja, men for å grave seg enda lenger ned i det, da.. så kanskje at det.. ikke sant at kanskje det.. alle mobber Moa, da, for at hun har en... alkoholiker da som mamma, da, hvis det er det det er..
- Kristoffer Jeg tenkte litt sånn mer at hvis folk er nysgjerrige, da, og lurte på om det er da.. for eksempel.. hvis det er en alkoholiker.. som noen har som en mor da...
- Halvor Ja, men hvis hun blir mobba, da, så mobber de henne kanskje for at hun har det så dårlig, da, så blir det kanskje .. eh.. med å ta henne med til skolen da, prøve å vise at hun er ikke så ille, selv om hun drikker litt mye da.. selv om hun er en fisk, da, liksom..
- Kristoffer Men ellers så kan vi jo også si at hun [læreren] kanskje ikke bryr seg om.. eller ja.. åssen hun har det..
- Halvor Ja, hun er kanskje litt kynisk og..
- Kristoffer Ja.. men at egentlig så er hun.. egentlig.. ganske grei, bare at hun lurte på åssen moren har det, og sånt da

(Gruppe B, bildebokoppslag 10)

Det som måtte være morens problem, uvisst hva, er tydeligvis også et problem for Moa, slik elevene på Gruppe B ser det. De tenker seg at Moa kan bli mobbet på grunn av situasjonen til moren, og til og med lærerens støtte trekkes i tvil. Utdraget over viser også at det er en viss uenighet om tolkningen elevene imellom.

Elevene i Gruppe A har tidligere snakket om at Moas lærer sikkert skjønnte at ting ikke var helt som de skulle hjemme hos Moa, og når boka slutter med at læreren kommer hjem til henne og koker risengrynsgrøt, uttrykker Nora først at hun synes boka er rar, før Emilie knytter «budskapet», som hun kaller det, til lærerens besøk:

- Nora Det var en litt *rar* bok. Den var litt sånn..
- Emilie Det må være et budskap.
- Nora Men jeg tror at det er at hun moren ikke klarer å passe på hun lille jenta. Og det skjønner læreren, og så kommer hun og viser.. ja..
- Emilie Ja
- Nora Eller at hun liksom.. det kan være et budskap om at det.. ehm.. om at liksom.. du må bare stole på folk og sånn da. For hun ville jo ikke ha med læreren hjem.
- Sander Ja, hun var veldig redd i starten
- Nora Ja

Ingrid Mhm

Emilie Hun var også veldig stolt.. over det.

Nora Ja. Så hun var stolt over moren sin, men så..

Emilie Hun var jo litt redd i tillegg.

Ingrid Mhm

Ingrid Ja

Emilie Det var litt *rar* bok.

Nora Ja, ja..

Emilie Men jeg likte den.. på en måte..

Nora Ja

Sander Får deg til å tenke.

[Samtalen avsluttes]

(Gruppe A, bildebokoppslag 20, siste oppslag)

Elevene fikk ingen instruksjon eller oppgave på forhånd om at de skulle kommentere «budskap» eller tema, men har tilsynelatende med seg en oppfatning om at dette er en vanlig avrunding av en litterær samtale eller en analyseoppgave. Også Gruppe B prøver å oppsummere, men er litt mindre konkret enn Gruppe A. I metakommentarene i den følgende passasjen uttrykker elevene likevel forventninger om at en skjønnlitterær bok har «noe bakgrunnstanker»:

Halvor Ja, mhm.. enten så har den forfatteren her bare veldig vill fantasi, eller så ligger det noe bak det...

Kristoffer Ja.. jeg tenker at de fleste bøker, da, har noe bakgrunnstanker liksom.. men jeg vet ikke om det er så dypt som vi har snakka om, da

Halvor Nei, det kan jo være..

Kristoffer Det kan være det at moren presser seg mye og da blir trøtt og sover, og..

Halvor Ja

Kristoffer Jeg tenker at.. [blir avbrutt]

Halvor Sovner på sofaen, liksom.. når hun kommer hjem

Kristoffer Jeg tenker i alle fall at det er en bok som enten bare har.. en vill fantasi bak det, eller så er det.. har det en åpen tanke om hva det kan bety.

Halvor Ja

Kristoffer Ja

[Samtalen avsluttes]

(Gruppe B, bildebokoppslag 20, siste oppslag)

Gruppe C mener det oppstår en spesiell kontakt mellom Moa og læreren i bokas avslutning, men gjør utover det ingen forsøk på å oppsummere:

Eline Kanskje læreren er moren?

Jonas Ja, eller kanskje de får litt bedre.. et spesielt bånd de to?

Even Kanskje

Jonas Ja

Even Nå var boka over.

Jonas Mhm

(Gruppe C, bildebokoppslag 20, siste oppslag)

Når elevene i Gruppe A og B tidlig faller ned på at teksten må vise til noe mer og annet enn det overflateteksten forteller, nærmer de seg ikonotekstens «gåter» eller «mysterier». Den hermeneutiske kode, eller gåtens kode, dreier seg hos Barthes (1974) om å kunne avsløre en løsning. Dette er særlig tydelig i detektivromanen, der svaret eller løsningen på et mysterium blir avdekket i fortellingens avslutning. I *Akvarium* får ikke leserne noe svar på hva som er morens problem, men det er heller ikke det viktigste. Boka gir en løsning på et enda mer vesentlig spørsmål som historien reiser. Barnet skal ikke være alene om å ordne opp i forelderens problem, det er det andre voksne som må ta ansvaret for. I *Akvarium* er det læreren som kommer Moa til unnsetning. Når fortellingen avsluttes, er ikke Moa lenger alene i den vanskelige situasjonen, men blir sett av en voksen som kan hjelpe.

6.4 Handlingsorientert lese måte

6.4.1 Å forstå og engasjere seg i intrigen

Den andre hovedtypen av lese måter i samtalematerialet, den handlingsorienterte lese måten, dreier seg om å forstå og engasjere seg i intrigen. Lesemåten innebærer at leseren gradvis danner seg et bilde av handlingsforløpet ved å gjøre seg tanker om mulige sammenhenger mellom tidligere og kommende hendelser. En handlingsorientert lese måte vil derfor være en lese måte der leseren prøver å få oversikt over hvordan en hendelse leder til en annen, og hvordan en hendelse peker tilbake på eller refererer til en tidligere hendelse. I eksemplene på hermeneutisk lese måte i delkapittel 6.3 kom det også fram hvordan den handlingsorienterte lese måten ofte er flettet inn i de mer fortolkende sekvensene. De følgende samtaleutdragene vil også vise hvordan handlinger og personbeskrivelse kan være tett sammenvevd. Den handlingsorienterte lese måten dreier seg om å fange opp intrigens hovedtrekk eller forstå *hva som skjer* i fortellingen. Denne innsikten arbeider sammen med den hermeneutiske forståelsesbyggingen.

Narrative tekster har både temporale og kausale komponenter, og for å forstå hvordan hendelser er forbundet med hverandre, må leseren først få øye på disse sammenhengene. Nikolajeva (2010, s. 30) påpeker, med Isers begrep, at en bildebokleser må fylle tomrommene både i verbalteksten og i bildene for at ikonoteksten skal framstå som sammenhengende og meningsfull. En leser som kjenner til intrigens grunnleggende elementer – introduksjon, komplikasjon, høydepunkt og resolusjon – vil kanskje også forvente å møte nettopp disse komponentene i teksten, og de kan være til hjelp i arbeidet med å forstå intrigen. Når en teksts handlingsstrukturer framstår som tydelige, vil teksten også gjerne bli oppfattet som «enkel», selv om det ikke alltid finnes en slik sammenheng. En historie med en enkel intrige kan godt være tematisk kompleks. Bildebøker som har et enkelt handlingsplan, kan også framvise et komplekst forhold mellom tekst og bilde, framholder Nikolajeva (2010, s. 29).

6.4.2 Bildebokfortellingens dramaturgi

Grunnlaget for å forstå fortellingens intrige legges allerede i bildebokas anslag, der leserne introduseres for personer og situasjon. I elevenes første møte med anslaget, som ble analysert i delkapittel 6.3.1, prøver de å samle noen ledetråder for å kunne sette seg inn i hvem hovedpersonen Moa er, hvordan forholdet hennes til moren eller fisken er, og hvilken situasjon hun faktisk står opppe i. De etablerer et førsteinntrykk, eller de begynner, for å si det med Langer (2011), å bygge forestillingsverdener. Anstrengelsene for å forstå situasjon og intrige preger mye av samtalene i Gruppe A og B. Det er først og fremst i lesingen av de mest handlingsmettede delene av fortellingen at den handlingsorienterte lesemåten kommer til uttrykk, det vil si i oppslagene der Moa tar moren ut av huset. I denne delen av bildeboka, som strekker seg over seks oppslag (10–15), trer fortellingens dramaturgi spesielt tydelig fram.

På oppslag 10 sier Moa til moren: «Vil du se skolen min?» Med dette initiativet starter den farlige reisen ut av huset, som i fortellingens dramatiske høydepunkt holder på å ende galt. Faren er over først på oppslag 15, når fisken åpner øynene og begynner å røre seg i vannet igjen. Mens bildebokas ni første oppslag har en løsere sammenheng med hverandre og har som oppgave å introdusere personer, miljø og situasjon, blir handlingstråden som nevnt spesielt tydelig gjennom oppslagene 10 til 15. Oppslagene 16 til 20 viser vendepunktet og løsningen på Moas problem. I det følgende løfter jeg fram noen eksempler på handlingsorienterte samtalesekvenser knyttet til oppslagene om Moa og morens reise ut av huset.

Verbalteksten i oppslag 11 («Forsiktig, forsiktig, / små, rolige skritt, ikke noe hopping, / men det skvulper litt allikevel») og bildet av Moa som forlater huset med skolesekken på ryggen, fremkaller denne reaksjonen hos elevene i Gruppe B:

Malin	Det virker som han.. eller hun.. er litt usikker, da, på dette her
Halvor	Ja, om det kommer til å gå bra eller ikke
Kristoffer	Er litt nervøs, liksom
Malin	Mhm

(Gruppe B, bildebokoppslag 11)

Elevene oppfatter her, og forventer kanskje også, at det ligger noe faretruende over situasjonen, og ved lesingen av neste oppslag styrkes tanken om at det vil gå galt med fisken når vannet renner ut av boksen Moa frakter den i:

- Malin Det har sikkert rent ut litt av den posen da.. og..boksen
- Halvor Mhm.. kanskje hun har vært litt uforsiktig
- Malin Mhm.. så blir hun liksom redd for det da
- Kristoffer Men liksom når hun sier at moren er slapp og rar.. ja.. det er bare noe jeg.. finner ikke helt ordet, men.. eller et eller annet.. med det.. når hun sier det..
- Malin Mhm

(Gruppe B, bildebokoppslag 12)

I det påfølgende oppslaget forteller verbalteksten at moren synker helt ned mot bunnen av akvariet: «ned ned ned, / ned synker moren, / moren synker ned mot bunnen, / helt ned» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 13). Elevene i Gruppe B forstår dette som en beskrivelse av at fisken dør. Malin sier: «Direkte oversatt er det at hun døde.» I samtalen omkring neste oppslag (14) beskriver de både det de mener skjer («da prøver hun sikkert å få liv i moren igjen, da» (Kristoffer)) og hva de tenker om Moas følelser («hun angrer veldig» (Malin)), men her kaster også Halvor ut et tolkningsforslag:

- Halvor Ja, jeg har noe enda dypere...
- Malin Hva da?
- Halvor Kanskje moren har tatt overdose... nei, bare glem det.. da går vi videre
[de andre ler]

(Gruppe B, bildebokoppslag 14)

Utdraget eksemplifiserer hvordan overgangen mellom en handlingsorientert og en fortolkende eller hermeneutisk lese måte kan være flytende. Samtidig viser utsagn som «direkte oversatt» og «jeg har noe enda dypere» at elevene er seg disse fortolkningslagene bevisst. Når elevene i Gruppe B leser videre, blir de tydelig overrasket over at fisken fortsatt lever. Kristoffer sier at «[d]et kan hende at hun bare

besvimte, på en måte da, eller.. og så fisk.. eller fikk fisken i vannet igjen og så overlevde hun» (Gruppe B, oppslag 15).

Også i samtalen til andre oppslag forholder elevene seg til det som er fortalt tidligere og det de forventer skal komme. I oppslag 17, som utgjør et vendepunkt i fortellingen, får leseren vite at Moa en dag hører at det banker forsiktig på døren, men at hun først ikke vil åpne den:

[...]

- Moa? er det noen som sier.

- Er du der inne, Moa?

Moa kjenner igjen den stemmen.

- Kan du åpne døra for meg, sier stemmen, og da må Moa låse opp og åpne.

For sånn er det.

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 17, utdrag)

Bildet i dette oppslaget viser Moa som sitter nesten helt gjemt i en dyne i den store lenestolen, med rot og kaos i rommet omkring seg. Elevene i alle tre gruppene er ganske sikre på at det må være læreren som kommer for å se etter Moa. Det mener de er en naturlig konsekvens av at Moa har vært borte fra skolen i flere dager:

Nora Jeg tenker det er læreren, jeg! Fordi hun har ikke vært på skolen liksom.. de siste dagene

Sander Og der legger de merke til at hun har vært borte.

Emilie Det var det jeg også tenkte.

Nora Og jeg tror moren [mener læreren] alltid har hatt en mistanke, da, om at det har vært noe hjemme, siden hun sier at moren er en fisk, liksom.

Sander Ja

Ingrid Men det kan nå hende at det kanskje er faren, for han har det aldri blitt snakk om.

Nora Ja, det kan også hende

Sander Det finner vi ut av på neste side [med dramatisk uttrykk i stemmen]

Emilie Jeg tror det er læreren

Ingrid Ja, det gjør jeg også.. egentlig

Nora Fordi hun sier at hun kjenner igjen den stemmen, og da er det jo kanskje ikke faren.. men jeg vet da søren jeg..

(Gruppe A, bildebokoppslag 17)

Antakelsen om at det er læreren som banker på, baserer elevene i Gruppe A på det inntrykket de har fått av læreren tidligere, og som blir formulert slik i samtalen til oppslag 18, der de får bekreftet at de gjettet riktig: «Nå kommer i hvert fall læreren for å.. læreren bryr seg i hvert fall, da» (Nora). Elevene har merket seg at læreren, slik hun er framstilt tidligere i fortellingen, er en som er interessert i å høre hvordan Moa har det hjemme. De henter altså fram tidligere hendelser for å forstå og forklare nye. Elevene i Gruppe B mener at både Moa og de som lesere skjønner hvem det er som banker på døra: «For hun vet jo hvem det er.. nå har det ikke stått i boka, men jeg tror vi skjønner hvem det er» (Halvor). Etersom moren ikke er «en ordentlig morsfigur», som Kristoffer uttrykker det, er det Moa som må åpne opp for den som kommer. Bildebokas verbaltekst slår fast: «For sånn er det.» Elevenes gradvis tilegnede kunnskap om de litterære personene hjelper dem her med å forstå intrigen. Også i Gruppe C tror elevene det er læreren som kommer for å se om det går bra med Moa (oppslag 17). En av guttene i gruppa forklarer i det påfølgende oppslaget: «Læreren er bekymret for Moa fordi hun ikke har vært på skolen» (Jonas, oppslag 18).⁸³

Den handlingsorienterte lese måten kommer også eksplisitt til uttrykk i tilfeller der elevene fysisk blar tilbake i boka for å vise medelevene elementer de har lagt merke til i tidligere oppslag, og som kan knyttes til nye oppslag med ny informasjon. Eksempler på slike referanser kan være visuelle elementer som hammeren og tøffelen, som jeg vender tilbake til i delkapitlet om symbolorientert lese måte (delkapittel 6.5).

Også i verbalspråklige detaljer legger elevene merke til elementer som knytter ulike deler av fortellingen sammen. I oppslag 14 står det i siste avsnitt av bildebokteksten:

Jeg skulle ikke tatt henne med,
tenker Moa.
Skulle ikke gjort det.

⁸³ Også i klassesamtalen om *Skylappjenta* var det noen som banket på en dør, og elevene ble oppfordret av læreren til å gjette på hvem det kunne være: «Og så banker det på døra, hvem er det som banker på døra, tror dere?» (økt 3).

Skulle ikke. Skulle ikke.
Hva skal hun gjøre nå?
Hva skal hun gjøre?

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 14)

Elevene i både Gruppe A og B kommenterer språket i denne tekstsekvensen, og i Gruppe A knytter de også de språklige repetisjonene til et tidligere oppslag:

Ingrid Ja, jeg tror moren dauer

Emilie Det er sånne gjentakelser av det hun sier, da

Ingrid Ja

Nora I stad var det sånn «opp opp opp», «ned ned ned»

(Gruppe A, bildebokoppslag 14)

Også i bildebokas siste oppslag (20) oppdager elevene sammenhenger gjennom verbalspråklige gjentakelser:

Nora: Nå kommer sikkert læreren og passer på henne, da, jeg vet ikke... Hun blir i hvert fall veldig glad.. og risengrynsgrøt er jo noe hun har sagt tidligere, så hun tar på en måte det opp igjen... og sier det var noe av det hun ønska, på en måte...

Enkeltobservasjonene om personene og handlingene deres er byggesteiner i arbeidet med å få oversikt over intrigen – og dermed fortellingens helhet. I delkapittel 6.6 om semisk lese måte kommer jeg nærmere inn på hvordan arbeidet med å få grep om personene er tett forbundet med anstrengelsene for å skaffe seg klarhet i hendelsesforløpet. Måten elevene arbeidet med *Akvarium* på, med lesing og kommentarer oppslag for oppslag uten å kjenne til helheten på forhånd, innbyr til at enkelthandlinger eller enkeltepisoder fortolkes fortløpende. Både det inntrykket elevene som bildeboklesere får av de litterære personene, av relasjonene mellom dem og av handlingene deres, er med på å bygge opp en forståelse av intrigen. Dersom elevene hadde fått i oppgave å lese hele teksten først og deretter formulere hva de mener teksten *handler om*, ville forståelsen av intrigen trolig blitt formulert mer helhetlig fordi elevene allerede ville hatt oversikt over fortellingen fra begynnelse til slutt. I det empiriske

materialet som undersøkes her, får vi i stedet innblikk i den intrigeforståelsen som blir til underveis i lese- og tenkeprosessen.

6.4.3 Emosjonelle reaksjoner

Den konkrete lesesituasjonen, som hensikten med lesingen og hvem man leser boka sammen med, kan påvirke stemning og emosjonelle reaksjoner under lesingen. I Gruppe C er latter og fnising til enkelte scener i bildeboka de tydeligste uttrykkene for emosjonell reaksjon, men de sier også at de synes veldig synd på Moa. Elevene i alle de tre gruppene virker vare overfor stemningsleiet i verbaltekst og bilder, og noen av dem engasjerer seg emosjonelt i hovedpersonens situasjon gjennom utsagn som viser medfølelse. Dette er særlig tydelig blant noen av elevene i Gruppe A, som for eksempel til oppslaget der Moa oppdager at mye av vannet i boksen med fisken har rent ut, utbryter «ånei... stakkar!» og «nå blir det veldig... ojsan!» (oppslag 12). Andre steder utløser spenningslementer i intrigen emosjonelt ladede utbrudd som «ånei!», «oj!» og ytringer som «jeg tror det går bra!» (Gruppe A, oppslag 13) og «hun overlever?!» (Gruppe B, oppslag 15).

6.5 Symbolorientert lese måte

6.5.1 Å tolke visuelle og verbale elementer symbolsk

Til den symbolorienterte lese måten regner jeg utsagn som viser ansatser til å forstå bærende enkeltelementer i verbaltekst og bilder i en overført betydning. Disse elementene kan ses på som nøkkelementer for å forstå fortellingens helhetlige mening. *Akvarium* byr på mange muligheter for symbolske, metaforiske og/eller allegoriske lesninger, både på det visuelle nivået og i verbalspråket. Svein Nyhus er kjent som en kunstner som gjerne legger inn komplekse visuelle symboler i sine bildebokillustrasjoner, og *Akvarium* er ikke noe unntak. Bildene oppmuntrer så å si leseren til å lete etter symbolske elementer og med det innta en symbolorientert lese måte. Gro Dahles tekst kan karakteriseres som enkel og poetisk, på samme tid som den på en innforstått måte antyder det store og vanskelige som hovedpersonen Moa må

håndtere. Verbalteksten sier imidlertid aldri klart og direkte hva det vanskelige er. Det gjør heller ikke bildene. I verbalspråket opptrer symboler blant annet gjennom et figurativt språk, som sammenligninger og metaforer.

Bildebokas sentrale bilde, moren som fisk, blir uttrykt både visuelt og verbalt, og det er særlig dette sentrale symbolet i boka elevene får behov for å forstå for å kunne skape mening og helhet i fortellingen. De billedlige nivåene i en fortelling berører gjerne vanskelige temaer, slik som i *Akvarium*, og kan for eksempel dreie seg om sorg, frykt, angst eller konflikter som formidles og forsterkes gjennom både ord og bilder (jf. delkapittel 6.2).

6.5.2 Oppmerksomhet mot visuelle symboler og farger

Ved siden av noen rent avklarende spørsmål ved hva enkelte elementer i bildet er ment å forestille⁸⁴, viser elevene i alle tre gruppene også en bevissthet om at bildebokas visuelle elementer kan ha en betydning utover det denotative planet. Elevene i Gruppe A kaller disse elementene «småhint»:

- | | |
|--------|---|
| Sander | Her merket jeg en rar ting.. hvis du ser i bakgrunnen, på den tavla... |
| Emilie | Ja, det er alltid noen fisker i bakgrunnen. |
| Ingrid | Ja, det er alltid noe sånt der.. fisk.. en-eller-annen.. ikke der da.. der er det litt vann, da.. |
| Emilie | Det ligner litt [på..] |
| Nora | [Det] ligner litt på en fiskestang, egentlig.. bak der [forrige oppslag] |
| Ingrid | Se der da.. |
| Sander | Det er masse sånt i bakgrunnen |
| Ingrid | Ja, småhint.. |
| Emilie | Og så på det første bildet, på første bildet.. er det..
[de blar i boka] |
| Nora | Ja, liksom, det er sånne.. |
| Emilie | Bildet over senga.. |

⁸⁴ Eksempel fra Gruppe A, bildebokoppdrag 1: «Ingrid: Hva er det *der*? [peker på noe i illustrasjonen]. Sander: Jeg tror det er en lastebil av noe slag.»

- Nora Ja, for hvis du ser, da.. den der.. der er det en sånn tøffel på det andre bildet der.. så er det en tøffel, liksom, det ser ikke ut som om det er hennes tøffel!
- Sander Den er veldig stor
- Nora Ja. Og her, på det tredje bildet, så ser vi.. det er en mann som har en barnevogn...
- Emilie Det må være sånne småhint...

(Gruppe A, bildebokoppslag 5)

Hva det skulle være «småhint» om, går elevene imidlertid ikke nærmere inn på, men sannsynligvis er enkeltelementene likevel med på å bidra til den forståelsen av helheten som elevene gradvis bygger opp, oppslag for oppslag. Også læreboka bruker uttrykket «hint» i sammenheng med tolkning av litterære tekster, og forklarer det slik i bildebokkapitlet: «Detaljene kan gi hint om hva som skal skje, eller de forklarer noe som ikke blir sagt direkte» (Fostås et al., 2014, s. 224). I lærebokas kapittel 9 om noveller står det at novellen ofte inneholder frampek, et begrep som forklares som «[...] små hint tidlig i teksten om hva som vil skje mot slutten», og i margin på samme side står det at å *antydde* betyr «[...] å ikke fortelle alt, men gi hint for å la andre forstå hvordan noe egentlig henger sammen» (Fostås et al., 2014, s. 172). På samme side i læreboka står det også at leseren må lese mellom linjene for å forstå hva novellen *egentlig* handler om. Lærebokteksten legger altså i flere sammenhenger vekt på å vise elevene at litterære tekster har flere betydningslag.⁸⁵

Elevene i Gruppe C skiller seg fra elevene i de andre gruppene ved at de studerer og kommenterer, eller ofte bare benevner, flere detaljer i bildene. Samtidig framstår samtalen i Gruppe C som mer fragmentarisk fordi elevene kommenterer visuelle enkeltelementer uten å gjøre særlige forsøk på å sette dem i relasjon til hverandre eller se dem som deler av en helhet. På et tidspunkt i samtalen sier Eline: «Ja... blir nesten det samme vi sier på hvert bilde, men...» (oppslag 16). Bildeobservasjonene står ofte isolert og ukommentert, og de relateres heller ikke ofte til det verbalteksten formidler om handling og personer. Dermed blir observasjonene til liten hjelp i forståelsen av

⁸⁵ Klassen arbeidet med novellekapitlet på høsten på niende trinn, omtrent et halvt år før bildebokperioden.

fortellingen som en helhet. Denne samtalesekvensen til oppslag 3 er et typisk eksempel på tilnæringsmåten:

Jonas	Buss og hund og..
Eline	Hunden har også fiskeøyne
Even	Det ser ut som en stor by
Eline	Storby?
Even	Ja, liksom at det er busser og hunder og folk som går i gatene og sånn
Eline	Ja..
Jonas	Lang lyktestolpe
Eline	Veldig mørke farger

(Gruppe C, bildebokoppslag 3)

Så tidlig i samtalen kan en tenke seg at elevene samler visuelle inntrykk til bruk i en mer helhetlig fortolkning senere, men de kommer aldri til et slikt punkt innenfor rammen av denne gruppesamtalen. Elevene merker seg blant annet at det er tegnet bare én tøffel i voksenstørrelse på et av oppslagene, og de kommenterer at dette er viktig å merke seg, men går ikke nærmere inn på hvorfor dette kan være viktig, heller ikke når den ene tøffelen dukker opp i senere oppslag.

I norsktimene hadde klassen øvd på å finne visuelle detaljer i bildebokoppslag, og læreboka understreker at det er «[...] viktig at du ikke glemmer å lese bildene like nøye som teksten. Mye av informasjonen ligger i bildene, og det er viktig å få med seg alle detaljene» (Fostås et al., 2014, s. 212). I samtalene om *Akvarium* er det elevene i Gruppe C som i størst grad tar opp igjen aktiviteten fra klasserommet med å se etter detaljer i bildene. Gruppe C framstår dermed som mer bevisst enn de andre på at det er en bildebok de leser, og de ser ut til å oppfatte nærstudiet av bildene som selve hovedaktiviteten i bildeboklesingen. Blant de tre gruppene er det elevene i Gruppe B som sier minst om de visuelle elementene, og det de kommenterer, tillegger de åpenbart ikke spesiell betydning⁸⁶.

⁸⁶ Samtalene i Gruppe B og C ble, som det er redegjort for i metodekapitlet, gjennomført omtrent fire måneder etter bildebokundervisningen i klassen.

Halvor Er det flere fisk der nå, eller er det bare jeg som ser syner ..
 Kristoffer Nei, det er bare én
 Malin En stein eller noe
 Halvor Mhm
 Malin Er det øynene, kanskje?
 Halvor Ja, det kan det.. jeg vet ikke.. samma det.

(Gruppe B, bildebokoppslag 15)

Ingen av elevgruppene kommenterte bildebokas forside, der jentas og fiskens øyne ser helt like ut⁸⁷, men i oppslag 15, når flere øyne ses gjennom akvarieglaset, reagerer elevene i Gruppe A slik:

Sander Oj, jeg la merke til en veldig rar ting nå..
 Emilie Hva da?
 Sander Der kommer øynene hennes frem... [sikter til Moas øyne som ses gjennom akvariet]
 Nora Ja
 Sander Det så veldig rart ut
 Emilie Oj! Ja!

(Gruppe A, bildebokoppslag 15)

Videre i samtalen blir elevene i Gruppe A mer oppmerksomme på øynene, og i samtalesekvensen til oppslag 18 sier Nora: «De har skikkelig ekle øyne!» Elevene går imidlertid ikke nærmere inn på en eventuell betydning av den påfallende likheten mellom Moas og morens øyne, som for eksempel at de viser familielikhet eller familietilhørighet. De samme elevene blir også oppmerksomme på en hammer de observerer i flere av bildene, og som de på grunn av gjentakelsene tenker kan bety noe utover seg selv og derfor kreve fortolkning. Når Emilie spør «Har det ikke alltid vært hammer på et av bildene? Kanskje hun knuste glasset?» (oppslag 7), begynner elevene å bla ivrig i boka for å lete fram hammeren på tidligere oppslag. De finner ut at

⁸⁷ I Gruppe C kommenteres Moas og morens øyne i samtalen til bildebokoppslag 2 slik: «De har helt like øyer, jo!» (Even). Gruppas samtale til oppslag 2 er gjengitt i delkapittel 6.3.1.

hammeren ofte er med i bildene som viser hjemmet til Moa. I et oppslag i læreboka med bilder fra *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003) rettes også oppmerksomheten mot en hammer som ligger ved siden av en gullfiskbolle på et av bildene (Fostås et al., 2014, s. 224–225). Klassen snakket ikke om disse bildene i timene, og arbeidet heller ikke med oppgavene til *Sinna Mann* på de to påfølgende sidene i læreboka, men noen kan likevel ha sett på bildene på egen hånd. Ingen nevner imidlertid bildene fra *Sinna Mann* i samtalen.

I samtalen til både oppslag 8, 9 og 10 er elevene i Gruppe A opptatt av en mulig sammenheng mellom elementer i bildene, fargebruken og fortellingens mening. I det følgende utdraget nevnes både hammeren og tøffelen som bildeelementer som muligens kan bety noe spesielt i fortellingen, uten at elevene helt kommer fram til eller greier å artikulere hva det kan være. De påfallende og stadig repeterende elementene kobles videre til fargebruken, som elevene mener er «dyster», men som også har innslag av lysere elementer:

- Nora Jeg tenker fortsatt på at det... [avbryter seg selv] der er hammeren!.. på at hun.. på at mora egentlig ikke er en fisk, men at hun.. ja... det er det den på en måte sikter til hele tida. Jeg legger merke til at den hammeren er der.. og den tøffelen...
- Emilie Ja
- Sander De to tingene går alltid om igjen
- Nora Ja, men kanskje det er... nei, jeg vet ikke jeg. Og så er det liksom.. fargene er det samme, da, det er alltid brukt sånn gul, brun, grå..
- Ingrid Svart
- Nora På en måte sånn..
- Sander Dystre farger
- Nora Ja... men det er liksom.. det lyser opp, det akvariet, da...
- Ingrid Ja
- Nora Ja, jeg vet ikke, jeg...
- Ingrid Jeg skjønner ikke så mye av den.

(Gruppe A, bildebokoppslag 8)

Her ser vi at bruken av bestemte farger i bildene setter døra på gløtt til en større forståelse av fortellingen enn hva de litt mystiske enkeltelementene gjør for disse elevene. Fargene leder så å si lesningene i en bestemt retning, mot noe tungt og alvorlig i fortellingen, men samtidig med innslag som kan tolkes som små lyspunkt i det mørke.

I samtalesekvensen til oppslag 9 knytter elevene i Gruppe A hammeren eksplisitt til fisken/moren:

- Ingrid Men hun vil jo det at moren skal være et ordentlig menneske.. så det kan hende at moren er sjuk eller noe.. egentlig, da.. og at hun ikke vil at moren skal være sjuk
- Nora Ja
- Sander Nå tenkte hun liksom veldig på hvordan det *kunne* vært hvis hun hadde vært en mor, og nå ser vi ikke hammeren eller noe sånt
- Emilie Nei.. nå ser vi heller maten, det er liksom sterke farger

(Gruppe A, bildebokoppslag 9)

Sanders kommentar i sitatet ovenfor kan tyde på at han mener det er en sammenheng mellom hammeren og det vanskelige i familien, som elevene i Gruppe A tror kan være uttrykt gjennom fisken i akvariet. Temaet videreføres av samme elev i samtalen til neste oppslag, oppslag 10, der hammeren, moren (eller morens problem) og fargene igjen knyttes sammen:

- Sander Nå igjen tenker hun liksom på hva godt som kan skje, da.. ser for seg ting.. hammeren.. for jeg tenker det at.. det er mer på det hun vil prøve å fikse.. at noe er galt..
- Emilie Mhm
- Sander At det blir annerledes nå
- Ingrid Nå begynner det å bli litt lysere farger

(Gruppe A, bildebokoppslag 10)

Nora i Gruppe A legger også merke til en stikkontakt som repeteres i bildene: «Jeg har lagt merke til denne stikkontakten der flere ganger også. Det er litt sånn.. samme gjenstander på mange bilder...» (oppslag 15). Gjenstandene eller detaljene er godt synlige mot det Nora kaller en «blank bakgrunn». Bildeelementer inngår tydelig i

elevenes forsøk på å skape mening i fortellingen, men de forfølger i liten grad ansatsene til formuleringer av hva de visuelle elementene eller enkeltdelene kan bety for hvordan fortellingen som helhet kan forstås.

Oppslag 12 viser det dramatiske høydepunktet i fortellingen, der Moa oppdager at nesten alt vannet er rent ut av plastboksen som hun frakter fisken i. Fiskens øye, som til vanlig er stort, rundt og svart, er blitt nesten helt hvitt, og pupillen er smal. Bak Moa går en katt og betrakter dem.



Figur 8. Oppslag 12 i *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014)

Katten er ikke omtalt i verbalteksten, men er lett å få øye på mot den lyse bakgrunnen i oppslaget venstre side. Elevene i Gruppe A og C tolker (rov)dyret som et faresignal i den svært utsatte situasjonen fisken er i:

- | | |
|--------|--|
| Emilie | Og så er det en katt.. kanskje det er et tegn på død |
| Ingrid | Ja, eller at katten tar.. |
| Nora | Ja, jeg skjønner, jeg skjønner |
| Emilie | Du skjønner hva jeg mener? |
| Ingrid | Fordi at liksom øynene er alltid sånn helt svarte, og nå er den hvit |

Sander Ja.. jeg lurer på hva *den* [katten] gjør, liksom
(Gruppe A, bildebokoppslag 12)

Også elevene i Gruppe C ser ut til å forstå katten som et varsel om at noe uheldig eller farlig vil hende. I Evens utsagn om at katten kan være «et tegn» på noe som kan komme til å skje på et senere tidspunkt i fortellingen, ser vi også den handlingsorienterte lesemåten aktivert:

Eline Nå har det skjedd et uhell
Jonas Mora har ikke vann igjen nesten... og det er en katt som lusker i bakgrunnen
Eline [Og...]
Even [Det] er nok et tegn på at det kan skje noe dumt eller noe dårlig noe
Jonas Mhm
(Gruppe C, bildebokoppslag 12)

Fargene fanger elevenes oppmerksomhet i alle de tre gruppene, og fargebruken ser ut til å være lettere å knytte til fortellingens innhold enn de visuelle enkeltelementene, som framstår som mer mystiske for elevene. Fargene formidler tydeligere noe om stemningsleie, mens enkeltelementene som fisken, hammeren og tøffelen må tolkes selvstendig innenfor bildebokas kontekst. De er ikke konvensjoner på samme måte som farger er det i en gitt kultur⁸⁸.

Allerede i samtalesekvensen til det første oppslaget kommer elevene i Gruppe A inn på fargebruken. De beskriver fargene slik:

Nora Fargene... Det er på en måte litt sånn.. grått.
Sander Det blir litt sånn.. kjedelig. Det er veldig mye grått og litt sånn blåaktig
(Gruppe A, bildebokoppslag 1)

⁸⁸ Fargebruk og fargers kulturelle og emosjonelle betydning hadde vært blant temaene i undervisningen om reklame tidligere i skoleåret (se delkapittel 4.2.4), og ble også berørt i klassesamtalen om *Skylappjenta*.

Elevene i Gruppe A blir oppmerksomme på at det i enkelte bilder finnes noen detaljer som de oppfatter som spesielt framhevet fordi de har en lysere, gul farge. Bildet i oppslag 9 viser Moa som sitter i lenestolen på stua like ved bordet med akvariet og spiser brødskeer. I bakgrunnen ser vi kjøkkenet der sporene etter matlagingen hennes har gule, gygne farger.



Figur 9. Oppslag 9 i *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014)

- | | |
|--------|--|
| Emilie | Det ser liksom ut som at hun har prøvd å lage mat selv, da |
| Sander | Ja, nå er det veldig tydelig med fargene, hva hun spiser eller hva hun har brukt |
| Ingrid | Ja.. har hun brukt en sag til å skjære opp brødet? |
| Emilie | Nei, det er en kniv.. |
| Ingrid | Mhm |

(Gruppe A, bildebokoppslag 9)

Også i senere oppslag oppdager elevene i Gruppe A at visse elementer i bildet er framhevet med gulfarger blant de ellers mørke grå- og blåtonene. Blant annet oppdager de noe de mener ligner en bruskork⁸⁹:

- Nora Ja, det er sånne rare, små detaljer som er.. gult, liksom.. som kommer igjen i hvert [oppslag..]
- Sander [bruskork] nesten
- Nora Men det er liksom sånne gjenstander som jeg legger merke til.. den derre håven der [blar til forrige oppslag]
- Sander Ja, det var det hun brukte..
- Nora Ja, men det var *der* også [peker].. åja, det er kanskje ikke så rart når det er samme rom.. uansett..
- Sander Jeg tror at alt det gule er liksom hvor hun har vært og hva hun har brukt..
- Ingrid Kanskje...
- Nora Ja, fiskemat..
- [pause]

(Gruppe A, bildebokoppslag 12)

Elevene i Gruppe C henter som nevnt gjennomgående mye informasjon i bildene for å forstå fortellingen, og især er de opptatt av hvilke stemninger som formidles gjennom bruken av farger. I det følgende samtaleutdraget kobler elevene handlingen – det at Moa har bestemt seg for å vise fram fisken på skolen – eksplisitt til fargebruken:

- Eline Ja, nå har hun tenkt å vise folka fisken
- Jonas Da blir det lysere bilder allerede, egentlig.. nå er det ikke så mørkt og dystert
- Even Mhm
- Eline Kanskje hun har tenkt lenge på det, og så endelig...
- Even Jeg tror mora dør i sekken, for at det skulper så mye
- Eline Har du lest den før?

(Gruppe C, bildebokoppslag 11)

⁸⁹ De går imidlertid ikke nærmere inn på dette elementet, som kunne ha gitt dem støtte i tolkningen av moren som alkoholisert. «Bruskorkene» som ligger rundt omkring i leiligheten kan også oppfattes som ølkapsler.

Selv om elevene i alle tre gruppene legger merke til fargebruken, og flere steder tolker mørke farger som tegn på noe dystert og trist, og lyse farger som uttrykk for optimisme, leser de i begrenset grad fargene som en visuell symbolikk på for eksempel hovedpersonens følelser eller temaer som berøres i fortellingen. De setter flere ganger ord på stemninger de oppfatter i oppslagene, særlig i de visuelle delene, men stopper i mange tilfeller med benevnningen av dem, uten å gjøre eksplisitte koblinger.

6.5.3 Fisken som allegori

Elevene i Gruppe A blir tidlig opptatt av å finne ut hvilken rolle eller funksjon fisken har i historien om Moa. I samtalen til oppslag 2, som er sitert i delkapittel 6.3.1, sier Nora at «[...] det kan hende at fisken også *er* en fisk» og at «moren på en måte bare er i stua, sånn...». Elevene antyder en sammenheng mellom en fisk som må tas vare på og en mor som må tas vare på. Moa «se[r] liksom for seg» at moren er en fisk, mens situasjonen egentlig dreier seg om en mor som har et eller annet problem med seg selv, «sånn at hun må ta vare på moren» (Sander, oppslag 2). Elevene i Gruppe A fornemmer allerede ved det andre oppslaget at det må være en spesiell utfordring i denne familien, og i den videre lesingen forholder de seg derfor til en hypotese om at det «sikkert [er] noe mer med det, for det er ikke så vanlig å ha.. [ler] en fisk... [som mor],» som Emilie sier. Nora supplerer med å si at det sikkert står for noe. At fisken står for noe annet, kanskje en syk eller alkoholisert mor, blir en ledetråd i den videre tolkningen av teksten i denne elevgruppa:

- | | |
|--------|---|
| Nora | Ja.. Ja, men det ser ut som at det er hun som... jeg tror kanskje det er.. ikke en metafor, men hva er det man sier, da.. eller at det er på en måte et annet <i>bilde</i> , da.. |
| Sander | Det er en betydning på at <i>hun</i> [liksom..] |
| Nora | [må] passe på moren.. Jeg tror kanskje ikke moren direkte er en <i>fisk</i> , [men..] |
| Sander | [men] at hun sliter, da |
| Nora | Ja! At det er hun lille jenta som passer på moren. |
| Ingrid | Ja, kanskje alkoholiker, for eksempel? |

Nora Ja, kanskje.. eller ja.. for det er hun som går til butikken, det er hun som passer på at moren får den maten hun skal ha... ja, noe sånt

(Gruppe A, bildebokoppslag 6)

Elevene i Gruppe A gjentar denne forståelsen av fisken/moren flere steder i samtalen, som her når de leser oppslag 13:

Nora: Nå tror jeg kanskje at det var at hun.. hvis du tenker da at hun *egentlig* ikke er en fisk, men at hun [Moa] prøver å ta henne [moren] med ut av huset da, hvis for eksempel at moren har angst, eller jeg vet da søren.. men at hun tar med henne hjem, liksom, til der hun... [avbryter seg selv]

(Gruppe A, bildebokoppslag 13)

De stadig nye oppdagelsene av påfallende detaljer, for eksempel at vann og fisker er tegnet i bakgrunnen og at det finnes en enkelt tøffel som er større enn Moas tøfler på flere av oppslagene, forsterker teorien i Gruppe A om at fisken i akvariet ikke kan forstås bokstavelig, men heller må leses på et symbolsk plan. Også i Gruppe B dreier samtalen raskt i retning av at fisken må oppfattes som uttrykk for noe annet enn seg selv:

Kristoffer Ja, jeg tenker at det sier liksom litt om at fisken.. altså moren.. har følelser og sånt da

Halvor Mhm.. det virker som han [sic]⁹⁰.. nå har jeg ikke lest boka, da, men det kan virke som at han føler seg litt småsprø da.. som tror at mora hans er en fisk, liksom, og tror at han må gjøre alt perfekt...

Kristoffer Men nå kom jeg nettopp på det.. at det kan også være.. det kan også bety at.. hvis ting hadde vært annerledes, da ville det sett ut som at moren for eksempel var sånn alkoholiker og sånt og så måtte Moa passe på moren og sånt

Halvor Ja, det var det jeg tenkte og .. det kan være en metaf.. nei vent da, metafor er kanskje ikke riktig, jeg er ikke helt sikker, men.. et litt mindre alvorlig bilde, kanskje da.. fordi.. nå har jo ikke jeg hatt alkoholikere som foreldre, så jeg kan ikke si noe om det, men da blir det jo ofte til det at man kanskje må gjøre ting selv, da..

Kristoffer Ja

Halvor Og så.. hvis vi går tilbake til den siden med læreren, da.. så kan det være derfor han ikke vil at læreren skal komme hjem.. han prøver å liksom

⁹⁰ Moa er en vanlig forkortelse for guttenavnet Mohammed. Det kan være grunnen til at Halvor i Gruppe B noen ganger i begynnelsen av samtalen omtaler Moa som «han». Også Malin i denne gruppa sier «han» i oppslag 11, men retter seg selv.

skjule over at foreldrene hans er alkoholikere, da.. han sier at de er fisker.. eller noe sånt da..

Kristoffer Ja

(Gruppe B, bildebokoppslag 6)

Litt senere i samtalen trekker Halvor en forbindelseslinje mellom akvariet og sofaen i stua: «Kanskje at sofaen er et.. ordspill på.. nei.. at akvariet er et ordspill på.. sofa, da, for eksempel, at hun ligger på sofaen og har lyst til å velte... [avbryter seg selv]» (oppslag 7). Kristoffer i samme gruppe ser akvarielyset som et bilde på godhet, og med dette nyanseres bildet av moren:

Kristoffer Det med lyset, det kan være noe med at.. altså .. det er fortsatt godhet, da, i moren

Halvor Mhm.. at hun passer på han hvis han er redd om natta, da, så passer hun på han liksom.. nei, passe på *hun*.. for det er en jente.. kanskje vi bare burde droppe denne alkoholikertanken og gå bare på teksten, da, istedenfor å prøve å finne en sånn dypere... [blir avbrutt]

Kristoffer Jo da, men jeg mener i hvert fall det er det det beskriver, sånn hvis man tenker litt lenger, da

Halvor Ja

(Gruppe B, bildebokoppslag 8)

Elevene i Gruppe A og B tillegger altså fisken betydning utover det denotative planet. Fisken viser til noe som «egentlig» betyr noe annet, mener de, for eksempel at det faktisk finnes en vanlig menneskemor i denne familien. Elevene i Gruppe A nevner én gang i samtalen muligheten for at moren til og med *kunne* være en gullfisk i et akvarium, men trolig mest for å avvise en slik bokstavelig lesning og befeste oppfatningen om at det sentrale elementet i ikonoteksten, fisken, må forstås på et symbolsk plan. I Gruppe C, derimot, ser hele samtalen ut til å bygge på en aksept av det tekst og bilde forteller i overflateteksten, nemlig at moren til Moa *er* en akvariefisk⁹¹. De leser, i likhet med de andre elevene, bildeboka som en fiksjonstekst, og de omtaler den dessuten som en

⁹¹ Eline kommer i samtalen til oppslag 2 med et forslag om at moren er død og at Moa later som at fisken er moren (se delkapittel 6.3.1). Dette får ikke gjennomslag i gruppa, og nevnes ikke igjen.

barnebok (oppslag 15⁹²). I denne samtalegruppa godtas uten videre fortellingens fantastiske elementer, og elevene tar ikke opp spørsmålet om eventuelle billedlige nivåer i fortellingen på samme måte som elevene i de andre gruppene gjør. En kan si at elevene i Gruppe C leser bildeboka på et magisk fabelnivå.

6.6 Semisk lese måte

6.6.1 De litterære personene

Kunnskaper om menneskelig atferd tilegnet gjennom møter med mennesker i den virkelige verden, gjør det mulig for leseren å generalisere om personlige trekk også slik de framstilles hos personer i fortellende skjønnlitterære tekster i ulike medier, som bøker, film og TV-serier. Den semiske lese måten innebærer en tilnærming til litterære personer som nettopp styres av leserens kunnskaper om mennesker i det virkelige livet, og evnen til å tolke og vurdere andre mennesker og deres handlinger.

De fleste ytre hendelser i *Akvarium* har en nokså direkte sammenheng med hovedpersonens aktiviteter. Særlig er dette tydelig fra punktet i handlingen der Moa bestemmer seg for å ta med moren til skolen, via fortellingens dramatiske høydepunkt og til Moas isolering i leiligheten. I avslutningen blir det opp til Moa å åpne døra for læreren, og dermed også åpne opp for en håpefull slutt. I alle de tre gruppene forsøker elevene å si noe om hovedpersonen Moas indre egenskaper på bakgrunn av handlingene hennes og konkrete hendelser i fortellingen. Til en viss grad baserer de også inntrykket av henne på måten hun er framstilt i bildene. I det følgende viser jeg eksempler på hvordan informasjon fra både verbaltekst og bilde virker inn på de karakteristikkene elevene gir av hovedpersonen. To andre sentrale personer bidrar imidlertid også til at handlingen utvikler seg: moren og læreren. Disse litterære personene er formidlet gjennom Moas blikk, og blir kommentert og karakterisert av elevene. Elevenes

⁹² Eline sier: «Ja, det er en barnebok, så hun hadde ikke daua akkurat...». Gjennom dette utsagnet viser Eline kompetanse om barnelitterære konvensjoner, som tradisjonelt har implisert en lykkelig eller harmoniserende slutt. Konvensjonen er under endring i nyere nordisk barne- og ungdomslitteratur. Vonde og vanskelige temaer tas opp i større grad, men en trøstende eller håpefull slutt opprettholdes i bøker for barn og unge. Det er også tilfellet i *Akvarium*, selv om slutten ikke gir garantier for hvordan det vil gå videre med Moa og moren.

oppfatninger av moren/fisken er omtalt tidligere og tas ikke opp igjen her. Tidligere refererte passasjer fra samtalen om moren/fisken kunne imidlertid også vært brukt som underlag for å diskutere semisk lese- og samtalemåte. I det følgende presenteres og analyseres elevenes karakteristikk av Moa og læreren.

6.6.2 Karakteristikk av Moas «indre egenskaper»

I *Akvarium* får elevene øye på en hovedperson som de blant annet oppfatter som ansvarsfull, omsorgsfull, stolt⁹³ og blid, men også ensom og trist. Disse karakteristikkene blir til gjennom mer eller mindre spontane forslag fra enkeltelever, men også ved at elevene i fellesskap trekker slutninger om hvordan Moa er som person. Beskrivelsene er basert på nye opplysninger som gis underveis i bildebokas ikonotekst. Elevene i Gruppe C er de som tydeligst endrer oppfatning av Moa etter hvert som fortellingen utvikler seg. I de to andre gruppene holder elevene seg hovedsakelig til de samme karakteristikkene gjennom hele lese- og samtaleforløpet.

I alle tre gruppene reagerer elevene tidlig på det de åpenbart betrakter som en motsetning i ikonoteksten. Moa ser så ung ut på tegningene, som et lite barn, og oppgavene og ansvaret hun har i hjemmet stemmer ikke overens med den alderen bildene antyder, mener elevene. De synes det virker usannsynlig at Moa bor helt alene, bare sammen med en akvariefisk, den unge alderen hennes tatt i betraktning. Gruppe C kommenterer jentas alder slik:

- | | |
|-------|---|
| Eline | Hvor gammel var hun? |
| Jonas | Vet ikke |
| Eline | Stod ikke det på første side? |
| Even | Kanskje |
| Jonas | Vet ikke jeg |
| Even | Hun er vel sånn tolv-tretten? |
| Eline | Nei men.. det stod jo noe om at hun er sånn seks år eller noe.. bare sjekk! |
| Even | Seks år?.. [blar til starten av boka] Det står ingenting her |

⁹³ Beskrivelsen «stolt» brukes også av forfatteren i verbalteksten i oppslag 3 (se nedenfor).

Eline Ånei
Jonas Hun tar på seg mye ansvar til å være så liten
Eline Ja

(Gruppe C, bildebokoppslag 6)

Verbalteksten sier ikke noe om Moas alder. Trolig er det den visuelle framstillingen av henne som har fått Eline til å tenke at Moa er omkring seks år gammel. I samtalen til det samme oppslaget (6) utdyper elevene i Gruppe C på hvilke måter de mener Moa er ansvarsfull og flink. Hun passer på moren, rydder og går i butikken. Litt senere i samtalen (oppslag 9) undrer de seg over hvor Moa har lært å lage mat og hvor hun får penger fra. Også Gruppe B merker seg den store ansvarsbyrden som hviler på Moas smale skuldre:

Kristoffer Ja... hun gjør ganske mye selv, da
Malin Mhm.. og som om hun bor alene og må passe på fisken sin.. [ler]

(Gruppe B, bildebokoppslag 9)

Nært knyttet til beskrivelsen av Moa som ansvarsfull, i et omfang som elevene synes virker unaturlig for et lite barn, gir elevene i Gruppe C henne også karakteristikken «omsorgsfull»: «Og så er hun ganske omsorgsfull, da.. tenker mye på mora... fisken... prøver å passe på så godt hun klarer» (Jonas, oppslag 8). Elevene i denne gruppa oppfatter også at Moa er «veldig glad i fisken sin, eller mora si» (Eline), noe de mener blir bekreftet når fisken er i livsfare og Moa er redd for å miste moren/fisken (oppslag 13). Også elevene i Gruppe A mener tidlig å kunne lese ut av ikonoteksten at Moa er «veldig glad i fisken sin» (Emilie, Gruppe A, oppslag 2). At Moa er glad i fisken sin, står ikke direkte uttalt noe sted. Dette er inferenser elevene gjør. Samtidig med at elevene i Gruppe A fornemmer et stort problem hjemme hos Moa og moren, fester de seg ved verbaltekstens påstand om at Moa også er stolt av fisken. I verbalteksten heter det:

Moa er stolt av akvariet
og stolt av moren.
Hun forteller om akvariet til barna i blokka.
Hun forteller om det på lekeplassen og på bussen.
Hun forteller om det til klassen og til læreren.

Men det er ikke alle som tror på det.
Det er ikke så rart,
for ingen av de andre har en mor som er en fisk.

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 3)

At elevene mener bildeboka også sier det samme gjennom det visuelle språket, kommer blant annet fram i Sanders utsagn om at Moa «[...] i hvert fall [er] veldig stolt, det kan man jo se» (min utheving). Elevene er enige om at det er «spesielt» å ha en fisk som mor, og at det kanskje er derfor Moa er så stolt. Elevene i Gruppe A kommer imidlertid fram til at det ikke ser ut til å plage hverken Moa selv eller personene hun snakker med, at moren er en fisk, men de er enige i verbaltekstens konstatering av at det ikke er så rart at ikke alle tror på Moas historie. Alt hun forteller om fisken hun har hjemme, gir Moa en form for oppmerksomhet, og elevene i Gruppe A antar at dette er grunnen til at hun er stolt (oppslag 4). Senere i samtalen (oppslag 7) konstaterer de samme elevene at Moa i alle fall er blid, til tross for sin spesielle livssituasjon. Elevene i Gruppe B er litt mer skeptiske, og mener at det virker som om Moa «[...] føler seg litt småsprø da.. som tror at mora hans [sic] er en fisk, liksom, og tror at han må gjøre alt perfekt» (Halvor, oppslag 6).

Gruppe C kommer flere ganger tilbake til at Moa må være ensom, selv om noen av bildene gir inntrykk av at hun har mange venner rundt seg:

Jonas	Moa er ensom
Even	Ja.. det tror jeg
Jonas	Det er den eneste med fisk
Eline	Fisken får henne til å føle seg mer trygg
Jonas	Ja, det er mange barn og.. [ler]
Even	Det ser ut som hun har venner i hvert fall, da

(Gruppe C, bildebokoppslag 3)

Moa har kanskje venner, men hun er annerledes enn de andre fordi hun er «den eneste med fisk». I denne situasjonen antar elevene i Gruppe C at fisken tross alt gjør at hun kan føle en viss trygghet. Når de litt senere i samtalen snakker om oppslag 7, som viser et nærbilde av Moa som står med ansiktet tett inntil akvariet og prøver å få kontakt med

moren, kommer elevene i Gruppe C tilbake til spørsmålet om Moa er ensom. Verbalteksten forteller at moren noen ganger nikker og smiler til Moa, mens hun andre ganger bare svømmer forbi, «som om Moa ikke betyr noe, / som om hun ikke fins i det hele tatt» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 7). På dette punktet i samtalen har elevene i Gruppe C endret oppfatning om Moas forhold til de andre barna. De knytter ensomheten til det faktum at moren er en fisk som Moa ikke kan snakke med, og de tror at fisken også er grunnen til at Moa har få venner:

Jonas	M-hm
Even	Hun er nok litt ensom, ja
Eline	Ja
Jonas	Hun kan ikke prate med mora
Even	Nei
Eline	Så da gjør hun mye greier for å få litt oppmerksomhet
Jonas	Hun har vel sikkert ikke så mange å snakke med, eller.. tror jeg
Eline	Nei.. hun har ikke så veldig mange venner på grunn av fisken

(Gruppe C, bildebokoppslag 7)

To oppslag senere gjentar elevene i Gruppe C at de oppfatter at Moa er ensom, og denne gangen knyttes ensomheten til savnet av det de kaller en «ordentlig mor»: «Hun ønsker at det kan være en som lager mat til henne og.. hjelpe henne med ting hjemme» (Jonas, oppslag 9). Verbalteksten i oppslag 9 forteller blant annet:

Det hender at Moa skulle ønske
at moren ikke var en fisk,
men en helt vanlig mamma
med håret i en hestehale
og sko på beina,
eller tøfler, for den saks skyld.

[...]

Hvis moren ikke hadde vært en fisk,
kunne moren lagd risengrynsgrot.
Det er veldig vanskelig å lage,
for det brenner seg så lett.
Det vet Moa alt om.

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 9, utdrag)

Eline foreslår i samtalen til dette oppslaget at Moa kanskje ikke har det så ille likevel: «Men hun har det jo.. hun kan ikke ha det så veldig vondt, siden hun sa jo *iblant* kunne hun ønske at moren ikke var en fisk.» Likevel opprettholder elevene i Gruppe C oppfatningen av Moa som en trist jente. De kommenterer flere ganger at de synes fargene er mørke og triste, og kanskje er det fargebruken som først og fremst får dem til å bruke beskrivelser som «ensom» og «trist» om Moa.

- Eline Mhm.. Hun fremstilles som veldig glad og flink og sånn... men hun er kanskje litt...
- Jonas [ja..]
- Eline [litt] trist
- Jonas Ja, for det er jo bare grått og svart og..
- Eline Mørke bilder
- Jonas Ja

(Gruppe C, bildebokoppslag 8)

6.6.3 Lærerenes rolle i historien

Læreren er en sentral person i historien om Moa. I store deler av intrigen finnes hun bare i bakgrunnen som en biperson, men i de fire siste oppslagene får hun en framtrædende plass idet hun oppsøker Moa og moren i leiligheten. Med dette blir hun også svært viktig for tematikken og for antydningene om at det kan finnes en løsning. Læreren er den voksenpersonen i fortellingen som det kan knyttes redning og håp til. Hun kan hjelpe Moa med å finne en vei ut, og også vise at hun kan løfte bort noe av byrden hennes. Læreren er den voksenpersonen som ser Moa og Moas situasjon, og som viser henne at hun ikke kan eller skal håndtere dette helt alene. I det siste oppslaget kommer lærerens omsorg og hjelp konkret til syne ved at hun koker risengrynsgrøt. Grøt er tidligere beskrevet som noe Moa selv synes er «[...] veldig vanskelig å lage, / for det brenner seg så lett» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 9). Det trengs en voksen til å lage risengrynsgrøt som ikke brenner seg. Elevene i Gruppe A oppfatter tidlig i boka læreren som en som er oppriktig interessert i Moas situasjon:

Nora Det ser ut som at læreren også blir veldig nysgjerrig på.. hvordan hun har det hjemme, da

Emilie Ja..

Ingrid Mhm

Nora Og at hun sier det på en fin måte, på en måte..

(Gruppe A, bildebokoppslag 5)

Når det på slutten av fortellingen uventet banker på Moas dør og læreren står utenfor, tenker elevene i Gruppe A at læreren må ha hatt en mistanke om at noe er galt hjemme hos Moa. De stusser likevel over at læreren overhodet ikke reagerer på morens skikkelse som fisk i et akvarium. Dette leder dem til nye refleksjoner over tekstens underliggende betydningslag, og det gir ytterligere innsikt i intrigen:

Emilie Læreren virker ikke så veldig..

Nora Det virker som om læreren.. [liksom..]

Ingrid [godtar] det

Emilie Er alle helt rar?

Ingrid Ja, er alle helt koko i huet? [ler litt]

Nora Det er nok noe mer. Jeg tenker at.. det er jo liksom ikke så mye for læreren å si da, *hvis* du ser for deg at det ikke er en fisk, men at det er moren, liksom, en ordentlig dame, liksom.. ja ikke vet jeg...

(Gruppe A, bildebokoppslag 19)

Blant elevene i Gruppe A knyttes læreren til en mulig lykkelig slutt. Nora reagerer slik på det siste oppslaget (20): «Nå kommer sikkert læreren og passer på henne, da, jeg vet ikke... Hun blir i hvert fall veldig glad...». Også Sander mener slutten må forstås positivt: «Kanskje hun har faktisk vært alene hele tiden, og at.. hun mistet moren på den måten hun liksom gjorde i stad, og derfor kom læreren og kanskje adopterer, eller jeg vet ikke jeg...» (oppslag 20). I Gruppe B mener elevene at det virker som om Moa nå har fått seg en venn, og elevene i Gruppe C konkluderer slik:

Eline Ja, de fikk en litt bra connection akkurat på slutten der [ler]

Jonas De spiser druer

Eline Læreren bryr seg om Moa og..

Jonas mora
Eline Ja
Even Mora virker jo glad hun også
Eline Ja... (pause) Det ble bedre enn de forventet, kanskje

(Gruppe C, bildebokoppslag 19)

Et spørsmål som blir luftet av Eline, men som blir stående ubesvart når lesing og samtale avsluttes i Gruppe C, er om læreren kanskje til og med *er* moren. En av guttene stiller seg litt tvilende til det forslaget, og tror at det heller dreier seg om at Moa og læreren har fått bedre kontakt med hverandre (Gruppe C, oppslag 20).

Parallelt med at de karakteriserer personene forsøker elevene, i varierende grad, å bygge opp en helhetsforståelse mens de følger handlingen gjennom bildebokoppslagene. Personkarakteristikkene kan betraktes som et sentralt element i gjenskapingen av intrigen (jf. den handlingsorienterte lesemåten). For å forstå intrige og tematikk må elevene også skaffe seg innsikt i personene ved at de prøver å forstå deres indre egenskaper og motivene for deres handlinger i fortellingen.

6.7 Referensiell lesemåte

6.7.1 Kunnskap om verden

Den referensielle lesemåten, slik begrepet forstås og brukes i denne avhandlingen, involverer kunnskaper som elevene har tilegnet seg gjennom egne livserfaringer og tidligere lesing eller bruk av ulike medier, og som de aktiverer i møtet med bildeboka. Barthes påpeker at den referensielle koden er svært omfattende, og at alle de fem narrative kodene i hans teori i realiteten er referensielle eller kulturelle (Barthes, 1974, s. 18) (se delkapittel 2.3.3). Også i utskillelsen av referensielle lesemåter i mitt materiale blir det tydelig at den referensielle lesemåten er tett forbundet med de andre lesemåtene. Overordnet kan en si at alle reaksjoner på en litterær tekst på et eller annet vis springer ut av den enkelte leserens sammensatte erfaringer. Livserfaringer og tekstfaringer vil

kunne virke inn på alle typer av lesemåter, og samtaleutdragene i det følgende kunne også eksemplifisert andre lesemåter enn den referensielle.

Her vil jeg imidlertid rette oppmerksomheten mot sider ved utsagn som viser at elevene bruker sine kunnskaper om verden, inkludert kunnskap om tekster og sjangre, i møtet med bildeboka. Elevene holder seg tett til den verbale og visuelle fortellingen i samtalene, men bygger samtidig sin forståelse på en virkelighet de selv kjenner eller har lest eller hørt om. Virkelighetsreferansene deres kommer til uttrykk både direkte og indirekte i samtalene.

Til tross for at elevene i alle tre gruppene, og særlig i Gruppe A og B, viser vilje til å strekke seg for å forstå *Akvarium*, uttrykker de også frustrasjon over at bildeboka er «merkelig» og «rar», og de synes ikke at de får helt tak i hva historien vil fortelle. Den gir dem ikke svar på det de lurer på, og det de får vite, ser ut til å være vanskelig å relatere til virkelighetens verden. Etter at elevene i Gruppe B nettopp har forsøkt å ta innover seg bildebokas innledende opplysninger om at Moas mor er en fisk, utspiller følgende samtalesekvens seg til bokas tredje oppslag:

- | | |
|------------|---|
| Malin | Det er jo litt sant også da, at det er ingen andre som har en mor som er en fisk |
| Kristoffer | Altså, det er litt spesielt, da, for å si det sånn |
| Halvor | Ja |
| Kristoffer | I hvert fall hvis det faktisk er sånn som i historien vi holder på å lese, da.. [mumling] |
| Halvor | Da er det en litt merkelig bok.. ja.. men da får vi vel fortsette, da |
- (Gruppe B, bildebokoppslag 3)*

Ut fra virkelighetens målestokk må Moas situasjon selvsagt oppfattes som spesiell. Det som blir fortalt, er vanskelig å se for seg som en sann eller realistisk setting, og det blir et spørsmål for elevene om de skal tro på det de leser. Dette blir samtidig et spørsmål om de skal lese boka som fiksjon eller ikke.

Behovet for en avklaring av hva som er morens og dermed også Moas problem, tvinger seg fram under lesingen. Dette er en helt sentral del av fortellingens «gåter» eller ubesvarte spørsmål, og kan slik knyttes til ikonotekstens hermeneutiske koder. Samtidig

er forsøkene på å konkretisere morens eventuelle problem, som elevene blant annet mener kan ha med alkoholisme, narkomani eller stress å gjøre, uttrykk for en referensiell lese måte. Elevene i Gruppe C er minst opptatt av å prøve å finne ut av hva det eventuelle problemet er, men de mener at Moa ikke liker å vise fram moren som fisk, eventuelt at moren selv misliker å vise seg fram som fisk:

- Even Jeg tror nok kanskje ikke Moa er veldig...
- Eline Er ikke det litt sånn [...]
- Even [veldig] glad for å vise frem mora til andre
- Jonas Nei... skryter av henne også
- Even Ja, det gjør hun, men..
- Eline Og at hun ikke liker å vise henne til folk.. men hun har jo snakka om det lenge.. hun har sagt det til masse folk
- Even Ja men..
- Jonas Hun liker ikke å *vise*, liksom
- Even Nei.. eller kanskje ikke moren liker å vise seg fram, at hun er en fisk
- Eline Mhm
- Jonas Mhm

(Gruppe C, bildebokoppslag 5)

Innspillene i denne samtalesekvensen knyttes til informasjon i teksten, men også til antakelser om hva mor og datter ønsker å unngå, nemlig å vise seg fram for andre. Elevenes antakelser kan sies å bygge på kunnskaper om verden utenfor teksten i like stor grad som tekstinterne opplysninger. Til det foregående oppslaget (4) kommenterer de samme elevene at folk «undervurderer mora.. fordi hun er en fisk» (Jonas), og senere i samtalen (oppslag 10) mener de at det kunne løst noen av Moas og morens problemer dersom omgivelsene visste hvordan de har det: «Jeg tror nå kanskje det hadde vært litt bra for begge to egentlig.. om det blir litt lettere for Moa også at folk vet om det.. har sett henne...» sier Even (oppslag 10). Her gir elevene en form for råd til de litterære personene, basert på generelle kunnskaper om menneskelige relasjoner i den virkelige verdenen.

Bildet i oppslag 5 viser Moa og læreren alene i klasserommet etter at skoledagen er slutt, og verbalteksten forteller at læreren spør om å få være med Moa hjem for å se på akvariet. Moa tror ikke moren vil like det, at hun vil bli flau og lei seg, så hun avslår: «Det passer ikke i dag» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 5). Elevene i Gruppe B antyder i samtalen til dette oppslaget at Moa bekymrer seg for at noen skal gjøre moren noe, og at Moa dermed blir overbeskyttende. I dette ligger kanskje et innblikk i de omsnudde barn-voksen-rollene som blir berørt i alle tre gruppene:

- | | |
|------------|--|
| Malin | Det virker egentlig litt sånn som at Moa nesten er litt sånn redd for moren sin.. egentlig |
| Halvor | Ja, han er kanskje redd for at noen skal gjøre noe.. |
| Kristoffer | Ja, og så er hun sånn overbeskyttende for moren da, eller.. |
| Halvor | Så er han veldig redd for at mora skal synes at.. liksom.. veldig redd for at mora skal bli sur på han, da |
| Malin | Ja |

(Gruppe B, bildebokoppslag 5)

Det er ikke klart hva som får elevene i Gruppe A og B til å tenke at bildebokfortellingen kan dreie seg om alkoholisme. Elementer på det visuelle nivået kunne vært brukt som argumenter. Ett eksempel er flaskekapslene som ligger flere steder i leiligheten. Også ute på gata, i den dramatiske scenen da vann har rent ut av boksen med fisken/moren, sees en bøyd flaskekapsel i forgrunnen. Et annet eksempel er druene læreren har med seg når hun kommer på besøk. Druene omtales i verbalteksten i oppslag 18 og 19, og de vises i bildet i oppslag 19. Læreren sier til Moa:

- Jeg hadde også et akvarium da jeg var liten.
Så jeg vet litt av hvert om akvarier
og litt av hvert om fisk, sier læreren
og henter fram druer fra posen
hun hadde med seg,
og en pakke med ris
og en liter med melk.

(Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 19, utdrag)

Videre får leseren vite at de to «spiser druer fra en skål / som læreren finner i skapet, / store, blå druer» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 19). Elevene merker seg druene, og kommenterer dem, men får ikke noe ut av det. «Hvorfor druer, liksom?» sier Emilie (Gruppe A) i samtalen til oppslag 18. Gruppe B knytter druene til selve besøket:

Malin Nå ser det litt ut til at hun læreren trenger seg inn, da
Kristoffer Ja
Halvor Og så har hun med druer..
Malin Mhm.. (ler litt)
Halvor Kanskje bare en unnskyldning, da.. for at hun kom dit
(Gruppe B, bildebokoppslag 18)

Det er ikke uvanlig å ha med druer på sykebesøk, og læreren sier også i dette oppslaget: «Tenkte du kanskje var syk. / Tenkte du kanskje hadde lyst på druer» (Dahle & Nyhus, 2014, oppslag 18). For noen (voksne) lesere kan druene imidlertid også konnotere vin. I utdraget fra verbalteksten i oppslag 19, som er gjengitt ovenfor, ser vi at læreren finner fram druene samtidig med at hun forteller Moa at hun også hadde et akvarium da hun var liten, og at hun derfor «vet litt av hvert» om fisk og akvarier. Selv om det kulturelt sett finnes en naturlig sammenheng mellom druer og vin (jf. uttrykket «vinen er i druene», Gundersen, 1999, s. 10), får ingen av elevene slike assosiasjoner⁹⁴. Det kan, eller bør, man heller ikke vente av femtenåringene. Likevel virker elevene i to av gruppene, A og B, ganske sikre på at det dreier seg om en eller annen form for rusavhengighet, uten at de egentlig finner annet belegg for det i verbaltekst og bilder enn at hele situasjonen er underlig og at de fornemmer at noe er galt. De går heller ikke inn for å lete etter «bevis» i ikonoteksten. Én av elevene i Gruppe A kommer plutselig til å tenke på en teaterforestilling de hadde sett på skolen et halvt år tidligere, som handler om en ung gutts opplevelser av å ha en mor som drikker⁹⁵.

Nora Ja, kanskje.. eller ja.. for det er hun som går til butikken, det er hun som passer på at moren får den maten hun skal ha... ja, noe sånt

⁹⁴ I periteksten, nærmere bestemt på tittelbladet, har papiret noen mønstre som kan minne om rødvinringer og -flekker. Fisken er tegnet inn nede i høyre hjørne av arket.

⁹⁵ Teaterforestillingen heter *Meg og mamma*, og ble spilt for skoleelever av Teater Avvik vinteren 2016.

- Sander Litt som den forestillingen som var på skolen en gang, da han ene mannen hadde hele greia alene. Det var litt sånn..
- Ingrid Ja, den Rolling Stones-greia
- Nora Ja-ja-ja, den derre..ja..

(Gruppe A, bildebokoppslag 6)

Dette er det eneste eksemplet i samtalematerialet på at elevene gjør intertekstuelle forbindelser eksplisitte. Kanskje kan teaterforestillingen som nevnes her, ha ligget i bakgrunnen og gitt flere av elevene assosiasjoner i samme retning, uten at de selv var klar over det. Andre elevutsagn som peker mot et mulig rusmisbruk, er forslaget i Gruppe B om at moren kan ha tatt en overdose. Halvor i samme gruppe kommenterer det uvanlige, omsnudde forholdet mellom mor og barn, som han mener har sammenheng med problemet som ikke nevnes direkte i bildeboka. Han tar imidlertid et forbehold når han sier: «[...] nå har jo ikke jeg hatt alkoholikere som foreldre, så jeg kan ikke si noe om det, men da blir det jo ofte til det at man kanskje må gjøre ting selv, da». Her bruker han sine generelle kunnskaper om det å være menneske i krevende livssituasjoner i forsøket på å bidra til å skape mening i den litterære teksten.

6.8 Oppsummering og drøfting

Kapitlet har satt søkelyset på reaksjoner og assosiasjoner som lesingen av bildeboka *Akvarium* har fremkalt hos elevene som leste og snakket om den i selvstyrte grupper. Målet med analysen av samtalene har vært å undersøke hvilke litterære lesemåter elevenes responser i samtalene reflekterer. Analysen har vist at samtalene inneholder både personlige, emosjonelle reaksjoner og mer faglig-analytiske responser på bildeboka, og den viser at lesing av boka og samtaler om den har frembrakt ulike grader av og former for engasjement hos elevene.

I handlingsrefererende og fortolkende samtaler om en konkret litterær tekst vil det på et ytre plan dreie seg om teksten elevene leser og samtaler om i akkurat dette tilfellet. Analyser av samtalene kan imidlertid også bidra med innsikt i de opplevelsene og erfaringene med litteraturlesing som elevene bringer med seg inn i samtalen og kanskje

tar med seg videre til senere lesninger og samtaler. Tidligere erfaringer med tekster kan klinge med i nye tekstlesninger. Roland Barthes' fem narrative koder (Barthes, 1974) er knyttet til ulike aspekter av tekstforståelse, som blant annet forståelse av intrigen og de litterære personene, tekstens underliggende betydningslag og symboler i teksten. I bildeboklesingen omfatter disse forståelsesaspektene både verbalteksten og bildene. Hver av de fem utskilte lesemåtene representerer en bestemt tilnæringsmåte til teksten. Som med Barthes' narrative koder er det også glidende overganger mellom lesemåtene jeg opererer med i denne studien. Jeg mener likevel at en slik inndeling i litterære lesemåter kan være hensiktsmessig. Inndelingen gjør det mulig å skille ut ulike typer reaksjoner på bildeboka, og med det legge grunnlaget for å forstå hvilke former for litterær kompetanse elevene uttrykker i samtale. Det finnes elementer av flere litterære lesemåter i de fleste samtalesekvensene i denne studiens materiale, og lesemåtene utelukker ikke hverandre. Samtalematerialet er analysert og delt inn i grupper etter det jeg mener er den dominerende lesemåten i de sekvensene som løftes fram som eksempel. Alle lesemåtene kan identifiseres i alle de tre gruppesamtalene, men det varierer hvilke lesemåter som dominerer i gruppene. Jeg vil understreke at kategoriseringen og beskrivelsene av responsene i dette kapitlet gjenspeiler min fortolkning av elevenes reaksjoner og utsagn i samtale.

I analysen i dette kapitlet har jeg vist hvordan elevene i gruppesamtalene bygger opp en felles forståelse av bildebokas intrige ved å forsøke å utrede handlingsforløpet. Betragtninger omkring handling er ofte sammenfiltret med uttrykte opplevelser av personer, situasjoner og stemninger, og alle disse reaksjonene inngår i arbeidet med å få grep om intrigen. Når jeg likevel skiller ut den handlingsorienterte lesemåten for seg, er det for å vise hvordan forståelse av intrigen er et grunnleggende element i leseforståelsen og for den litterære kompetansen.

De handlingsorienterte resonnementene kommer særlig godt fram når elevene kobler sammen opplysninger fra ulike oppslag i boka. Elevene i Gruppe A og B er opptatt av å finne sammenhenger i fortellingen i større grad enn elevene i Gruppe C, og deskriptive og avklarende ytringer tar stor plass i disse to gruppens samtaler. Den *handlingsorienterte lesemåten* blir særlig tydelig når elevene prøver, i ulik grad og på

ulike måter, å finne fram til et felles utgangspunkt for å forstå fortellingens intrige. Kommentarer til verbaltekstlige og visuelle elementer i hvert oppslag bidrar til å bygge denne felles forståelsen. Öhman (2015, s. 44–51) peker på hvordan spørsmålet om hva som skjer i en litterær fortelling – «Vad händer?» – setter elevene i gang med å søke etter ledetråder. I en bildebok må leserne lete både i den verbale og den visuelle fortellingen i hvert enkelt oppslag, og de må kunne se oppslagene i sammenheng med hverandre, altså som en dramaturgisk helhet. Det er et poeng hos Öhman at spørsmålet om hva som skjer, setter i gang noe mer enn en enkel gjenfortelling av intrigen. I gjenfortellingen ligger det også en fortolkning, mener han, og utdyper blant annet på denne måten: «Intrigen är den röda tråd som drar läsaren genom textens värld och uppenbarar dess mening, dess innehåll» (Öhman 2015, s. 44).

Måten arbeidet med bildeboka foregikk på – samtale underveis i høytlesingen – inviterer eksplisitt til nærstudium av én og én hendelse, ett og ett oppslag. Bare noen få ganger, særlig i tilknytning til det dramatiske høydepunktet og mot slutten av lesingen, formulerte elevene noen tanker om helheten. Det overordnede hermeneutiske spørsmålet er hva teksten dreier seg om eller hva den tematiserer, og den *hermeneutiske lese måten* kjennetegnes nettopp ved at responsene samler seg om forhold i ikonoteksten som skaper spørsmål blant elevene. Her berøres fortellingens gåter eller mysterier (*enigmaer*). Samtidig åpner det uavklarte for en spenning omkring hvordan handlingen vil utvikle seg, og kan føre til en trang hos leseren til å ville finne ut mer. Slik blir det også tydelig hvordan den hermeneutiske og den handlingsorienterte lese måten henger sammen. Ikonoteksten i *Akvarium* gir mange antydninger til lesere/betraktere, men få entydige svar, og dette leder noen ganger til frustrasjon i samtalegruppene. Barthes berører slike utfordringer når han sier at en leser ikke vil være tilfreds med fortellingen før fortellingens uoppklarte detaljer har fått sin løsning (Barthes, 1974, s. 76).

En lesning av historien om Moa på et bokstavelig, mimetisk plan er fullt mulig. Det er ikke noe i veien for å lese bildeboka uten å tillegge den annen betydning enn det den ytre historien forteller, slik elevene i Gruppe C langt på vei gjør. Likevel kan en bokstavelig lesning gjøre det vanskeligere å finne sammenheng og mening i intrigen. En lese måte som innebærer en aksept av at verbaltekst og bilder ikke forteller alt i klartekst,

som den allegoriske lesningen, kan gjøre fortellingen lettere å forstå og hindre at lesningen blir utilfredsstillende.

Materialet inneholder noen eksempler på at elevene har hatt en viss oppmerksomhet mot spenninger i ikonotekstsamspillet. Begge modaliteter sier at Moas mor er en fisk, og understreker derfor sterkt denne påstanden. Samtidig er det nettopp i dette bekreftende forholdet at bokas største utfordring ligger, ettersom ikonoteksten forteller om noe som ikke er mulig i vår virkelige verden. I Åsfrid Svensens mye brukte definisjon av fantastisk litteratur heter det: «Fantastisk litteratur er litteratur der viktige innslag er sterkt i strid med vanlige normer for ytre sannsynlighet» (Svensen, 1985, s. 353). For elevene som leste *Akvarium* ble spenningen mellom det sannsynlige og det ikke sannsynlige trolig ekstra iøynefallende fordi det er et bekreftende forhold mellom tekst og bilde. Begge modaliteter insisterer på fiskens eksistens. Det fantastiske bidrar til å støtte forståelsen av fiksjonalitet, men samtidig kan det gjøre lesingen utfordrende. Ifølge Nikolajeva (2010, s. 34) kreves det nemlig «a leap of imagination» for å få grep om fantastiske innslag eller fantastiske verdener.

For Gruppe A og B ser det ut til at tekstens fremmedgjørende element, moren som framstilles som en fisk, styrer elevene inn mot en leting etter en overført betydning allerede fra starten. Særlig betydningsfull blir naturligvis bildebokas dyreallegori, men samtalene inneholder flere sekvenser der elevene også merker seg andre visuelle elementer som de tror kan være spesielt betydningsfulle, både fordi de repeteres i flere oppslag, men også fordi de framstår som underlige. De *symbolorienterte* resonnementene er tydelige når elevene retter oppmerksomheten spesifikt mot disse elementene. Særlig er elevene i Gruppe A opptatt av de gjentakende bildeelementene, men de får ikke i løpet av samtalen etablert noen felles forståelse av hva de eventuelt kan bety eller hva de kan ha å si for bildebokas handling som helhet eller for tematikken. Som analysekategori kan den symbolorienterte lesemåten beskrive nettopp den oppmerksomheten elevene retter mot elementer i verbaltekst og bilde som sier én ting, men som de oppfatter betyr noe annet. Den symbolorienterte lesemåten forteller altså noe om evnen til å fange opp motsetninger og flertydighet i teksten, og lesere som

behersker en slik lese måte kan være i stand til å tolke visuelle og verbale elementer symbolsk, metaforisk og allegorisk.

Med den *semiske lese måten* vil en leser uttrykke generelle kunnskaper om menneskelig atferd som støtter opp under forståelsen av litterære personers handlinger og motiver. Slike kunnskaper er tilegnet gjennom møter med virkelige mennesker, men for mange lesere også gjennom erfaringer med fiksjonsfortellinger i bøker og andre medier. Bevegelsen eller overføringen mellom liv og diktning kan altså tenkes å gå begge veier.

Den *referensielle lese måten* er tett forbundet med alle de andre lese måtene, både de som har med handling og de som har med beskrivelse å gjøre (jf. Tabell 5). Enten oppmerksomheten rettes mot intrigen, personene eller de symbolske nivåene i teksten, vil leserens egen erfaringsbakgrunn og kunnskaper om den virkelige verden ha innvirkning på hvordan teksten leses og forstås. I analysen har jeg likevel skilt ut den referensielle lese måten som en egen form for orientering mot teksten, i tråd med Barthes' (1974) forståelse av den kulturelle eller referensielle koden. Hos Barthes betegner denne koden et individs samlede kunnskap, som brukes i fortolkningen av hverdags erfaringer. I materialet finnes det flere eksempler på at elevene bygger forståelse på tidligere erfaringer eller kunnskaper. I de fleste tilfellene gjøres ikke dette eksplisitt, men det finnes unntak, som når elevene i Gruppe A minner hverandre om et skuespill de har sett, og som de mener har noen likhetstrekk med historien om Moa og moren.

Ikonotekstsamspillet påvirker også elevenes lese måter. Utvidende og utfordrende forhold mellom tekst og bilde vil ofte være mindre skjult enn det bekræftende, og dermed lettere å få øye på. Et ikonotekstforhold som elevene i alle gruppene la merke til og kommenterte, er at Moa virker eldre i handlingene sine enn i den visuelle framstillingen av henne. For eksempel sa Sander i Gruppe A at han ikke trodde Moa var så liten som hun ser ut på bildet, for ellers ville hun ikke klart å overleve helt alene. Her kan en, med læreboka *Fabels* definisjon av det utfordrende forholdet mellom tekst og bilde, si at bildene motsier teksten og skaper spenning (Fostås et al., 2014). Elevene reagerte på et «misforhold» mellom bildeframstilling og verbaltekst, og dette kan ha bidratt til å lede dem mot en forståelse av at det var noe alvorlig galt i situasjonen som ble skildret: Et

barn skal ikke ha ansvaret for sin forelder. Kanskje var nettopp det utfordrende ikonotekstforholdet med på å føre elevene i retning av å foreslå ulike former for omsorgssvikt i familien.

I *Akvarium* har bildene stor detaljrikdom, og det finnes mange eksempler på at ord og bilder utvider hverandre og står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). I klassens lærebok omtales dette ikonotekstforholdet som utvidende, og blir forklart med at «[...] bildene gir tilleggsinformasjon og forteller mer enn det teksten forteller» (Fostås et al., 2014, s. 216). Elevene i alle tre gruppene var oppmerksomme på bildedetaljene, og de kommenterte flere av dem, men de gikk ikke aktivt inn for å få større klarhet i bildeelementenes samspill med verbalteksten. Det kan likevel se ut til at elevenes tilnærming til ikonoteksten var preget av lærerens undervisning, der blant annet repeterende bildedetaljer ble framhevet. Dette gjelder for alle tre gruppene, også de to som hadde sine samtaler lenge etter at undervisningen ble gjennomført. Elevenes samtaler viser at de legger merke til visuelle detaljer, og at de har en begynnende bevissthet om at oppslagets enkeltdeler kan ha betydning for hvordan helheten kan forstås.

Analysen i dette kapitlet har vist hvordan elevene allerede fra det første oppslaget forsøkte å danne seg et inntrykk av hva teksten skulle handle om. De tok utgangspunkt i de første opplysningene de fikk gjennom verbaltekst og bilde, og forsøkte å skape orden og sammenheng i anslagets ledetråder. Dette kan med Langers første posisjon beskrives som «Å være utenfor teksten og bevege seg inn i en forestillingsverden»⁹⁶. Denne leserposisjoneringen kom også tydelig til uttrykk i lesingen av bildebokas andre oppslag, der utfordrende opplysninger om familieforholdene ble gitt. Ifølge Langer (2011, s. 17) tar leseren utgangspunkt i egne tidligere erfaringer og kunnskaper i denne posisjonen. Ingen av elevgruppene studerte peritextene før de begynte å lese hovedteksten, for om mulig å finne noen ledetråder i disse. Første oppleser i Gruppe A startet riktignok med å spørre «Hva er det den [boka] heter, da?» (Nora), og svarte selv ved å lese tittelen høyt, men elevene stoppet ikke opp ved tittelen for å fundere over den. Ingen av gruppene undersøkte forsidebildet før de begynte å lese, men gikk rett på

⁹⁶ De engelske benevnelsene er presentert i teorikapitlet. Her velger jeg å bruke norske oversettelser.

opplesing av det første oppslaget. Elevene i Gruppe B var de eneste som ga baksideteksten oppmerksomhet ved å lese den høyt, avslutningsvis. Halvor i gruppa hadde tidligere uttrykt en forventning om å finne en form for forklaring på bokas baksideperm, antakelig basert på tidligere leseerfaringer: «Jeg føler at vi kanskje burde lest baksida når vi er ferdig, for det kan være at det står noe om den dypere meningen der..» (oppslag 16) (se delkapittel 6.3.2). I undervisningen hadde Gun-Eva snakket med elevene om både forsidebildet og baksideteksten i *Skylappjenta*, og vist at også disse delene av bildeboka, altså bokas peritekster, kunne bidra med viktig informasjon til leseren.

Posisjonen elevene inntok gjennom store deler av samtalen, kan beskrives med Langers andre leserposisjon, «Å være i teksten og bevege seg gjennom». Karakteristisk for denne posisjonen er at leserne bygger videre på førsteinntrykkene sine og de foreløpige forestillingsverdenene de har dannet. Med de nye opplysningene som bildebokfortellingen ga, kunne elevene som leste *Akvarium* gradvis utdype forståelsen av det som allerede var kjent og lage seg hypoteser om den videre handlingen. Ifølge Langer (2011, s. 18–19) er leseren i denne posisjonen aktiv og engasjert, og forsøker å forstå de litterære personenes handlinger og tanker. Også i dette arbeidet kobler leseren sine egne kunnskaper og erfaringer om verden sammen med det han eller hun møter i teksten. Personlige reaksjoner på tekster, altså reaksjoner som har utspring i eget liv og egne erfaringer, kan være en igangsetter for nye tanker og ideer, og slik være til hjelp i den videre fortolkningen (jf. Bruns, 2011, kap. 2; Rosenblatt, 1938/1995, s. 50–52).

Som flere andre studier om elevers litterære lesninger (blant andre Schmidl, 2008), viser også min studie at elevene for det meste beveger seg mellom den første og den andre posisjonen, med hovedtyngde på den andre. De tre neste posisjonene i Langers modell skal vise hvordan leserne kan gå ut av teksten og betrakte den på avstand. Dette skjer bare i noen få tilfeller i samtalene om *Akvarium*. Posisjonen «Å bevege seg ut av teksten og tenke over det man vet» (Langers tredje posisjon) tilbyr rom for refleksjoner over hva teksten kan bety, både gjennom sine enkeltelementer og som en helhet. Ut av byggingen av forestillingsverdener, mener Langer (2011, s. 19–20), kan leserne ikke bare øke sin innsikt i teksten de leser, men de kan også få større innsikt i egne

kunnskaper, erfaringer og følelser, nettopp gjennom de nye forestillingsverdenene som er utviklet. Det oppstår altså en gjensidig påvirkning, en vekselvirkning, mellom bokas verden og leserens verden. Også Barthes (1974) understreker at leserens erfaringer og verdier ikke kan skilles fra betydningsdannelsen. Elevene avslutter samtaleene raskt når de har lest ferdig bildeboka, så noen egentlig distansering med refleksjoner omkring helheten skjer ikke i noen av gruppene. I samtalesekvensene til det siste oppslaget finnes imidlertid tegn på at elevene i alle tre gruppene forsøker å oppsummere det de mener fortellingen som helhet vil formidle (se delkapittel 6.3.2), trolig fordi dette er en innlært måte å avrunde samtaler om en litterær tekst på.

Fra det tidligere nære samspillet med teksten innebærer Langers fjerde posisjon, «Å bevege seg ut av teksten og objektivere leseopplevelsen», en ytterligere distansering fra teksten. Objektiveringen i denne posisjonen innebærer refleksjoner på metanivå. For eksempel kan leseren sammenligne med andre tekster, reflektere over egne opplevelser eller merke seg trekk ved forfatterens håndverk. Samtalen om *Akvarium* i Gruppe A viser for eksempel en intertekstuell referanse til teaterstykket som var blitt framført på skolen, og i alle tre gruppene finnes det spredte kommentarer til forfatterens og/eller illustratørens håndverk. Denne delen av forståelsesarbeidet kunne, og ville sannsynligvis, blitt vektlagt sterkere og utviklet videre dersom læreren hadde deltatt i samtalen, eller dersom elevene hadde fordypet seg mer i bildeboka gjennom muntlige eller skriftlige oppgaver. Læreren kunne for eksempel ha ledet elevenes oppmerksomhet mot en mer systematisk analyse av teksten eller mot sosiale kontekster, eventuelt hjulpet dem med å assosiere hendelser eller enkeltelementer i boka til deres egne opplevelser og erfaringer. Med læreren til stede under samtalen kunne elevene også blitt utfordret til å kommentere og reflektere over ikonotekstsamspillet i langt større grad enn de gjør. I en slik didaktisk situasjon kunne læreren ha ledet elevene mot vekstpunkter for deres litterære kompetanse.

Som analysen av samtaleene om *Akvarium* har vist, utvikler lesningene av bildeboka seg på ulike vis i de tre samtalegruppene. Det er størst likhet mellom samtaleene i Gruppe A og B, mens samtalen i Gruppe C skiller seg tydelig fra de andre. Som forklart i metodekapitlet (se delkapittel 3.4.4) er det et tidsspenn på tre måneder mellom den første

samtalen (Gruppe A, juni) og de to neste samtale (Gruppe B og C, september). Forskjellene mellom de tre gruppene kan likevel ikke knyttes direkte til forskjellen i den tidsmessige plasseringen og den ulike avstanden til bildebokundervisningen, slik jeg ser det. Dersom tidsaspektet spilte en stor rolle, kunne en tenke seg at de to samtale (som ble gjennomført i september) var mer lik hverandre, og samtidig skilte seg tydelig fra samtalen i juni. Det er altså ikke tilfelle.

En faktor som trolig har større betydning enn plasseringen i tid, er gruppesammensetningen. De tre gruppene pleide ikke å arbeide fast sammen, men ble satt sammen av læreren for den aktuelle oppgaven. Elevgrupper består av individer som inntar ulike roller i samspillet med hverandre, og ulike dynamikker vil oppstå. Hver elev deltar også i gruppa med sine ulike og unike kunnskaper og erfaringer. Den eller de mest aktive elevene i samtalegruppene om *Akvarium* hadde trolig stor innflytelse på den retningen samtale tok i den enkelte gruppa.

Alle elevene hadde deltatt i den samme litteraturundervisningen med den samme norsklæreren siden de begynte på ungdomsskolen. De var altså deltakere i det samme faglige og sosiale fellesskapet, med noen felles verdier, interesser og mål. Mossberg Schüllerqvist og Olin-Scheller (2011, s. 83–84) peker på hvordan den skjønnlitterære lesingen blir styrt av det kollektive fortolkningsfellesskapet der lesingen finner sted. De viser til Fish (1980) som legger vekt på at visse verdier og normer etableres i et slikt fellesskap, og at disse kan påvirke tilnærmingen til litterære tekster. Ifølge Fish skapes tekstens mening først i leserens møte med den, altså i transaksjonen mellom tekst og leser. Dermed får fortolkningsfellesskapene betydning for de lesningene som oppstår i en samtalegruppe. I undervisningssammenheng har det, ifølge Mossberg Schüllerqvist og Olin-Scheller (2011, s. 83), stor betydning hvem som styrer utviklingen av et fortolkningsfellesskap, og hva som vektlegges i dette fellesskapet. Med henvisning til flere skandinaviske studier hevder de at lærerens måter å tolke tekster og samtale om tekster på, betyr mye for «[...] vad som beaktas och värderas positivt i samtal om litteratur i klassrummet» (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 83). I sin avhandling bruker Mossberg Schüllerqvist (2008) begrepet fortolkningsfellesskap om ulike måter lærere kan forholde seg til litteraturlesingspraksis på. En av disse måtene,

inom litteratur, dreier seg om at læreren ser litteraturen som et selvstendig emne, og ikke bare som et verktøy for å nå andre mål (*genom litteratur*) (jf. også Penne, 2006). Ofte forekommer en kombinasjon av disse to tilnæringsmåtene, ifølge Mossberg Schüllerqvist (2008, s. 79–85). Elevene i min studie har deltatt i litteraturundervisning der læreren har opprettet fortolkningsfellesskap eller rammer for den skjønnlitterære lesingen der forståelsen av det fiktive har vært sentralt. Klassen har fått erfaring med det som med Steffensen (2005) kan kalles den fiktive lese måten, og de vet at litterære tekster kan forstås på ulike måter. Denne tilnæringsmåten fra klasserommet ser det ut til at de også har tatt med seg inn i gruppesamtalene. Ettersom elevene gjennomfører samtale på egen hånd, blir de ikke i selve samtalsituasjonene direkte påvirket av lærerens måte å snakke om teksten på. Likevel er gruppene trolig inspirert av de litterære samtale i klasserommet, styrt av læreren. I alle de tre gruppene kan visse samtalemønstre og måter å nærme seg den litterære teksten på, gjenkjennes fra bildebokundervisningen. For eksempel var elevene i Gruppe C spesielt opptatt av å beskrive visuelle elementer i bildene, og de snakket om at det var viktig å merke seg detaljer. Bildedetaljer ble også framhevet av læreren i klasseromssamtalen. Selv om samtalen ble gjennomført lenge etter bildebokundervisningen, er det kanskje nettopp bildelesingen elevene i Gruppe C husket best, og som de oppfattet som den rette måten å nærme seg bildebøker på. Det kan se ut til at elevene i Gruppe A og B har hentet sine tolknings- og samtalemønstre fra flere ulike perioder med litteraturundervisning tidligere, som arbeidet med noveller og lyrikk, i tillegg til bildebokundervisningen. Jeg ser nærmere på mulige sammenhenger mellom de felles litteratursamtalene og elevenes gruppesamtaler i den avsluttende drøftinga i kapittel 7.

7. Avsluttende diskusjon

7.1 Innledning

Denne studien har utforsket ungdomsskoleelevers skjønnlitterære lesing. Grunnlaget for utforskningen har vært teorier om litteraturlesing på den ene siden og faktiske litterære samtaler hentet fra en norskfaglig skolehverdag på den andre. «Hvordan leser elever egentlig?» er et sentralt spørsmål innenfor Rosenblatt-tradisjonen, og dette spørsmålet har også vært veiledende for min studie. Avhandlingens overordnede mål har vært å bidra til økt innsikt i og forståelse av elevers litteraturlesingskompetanse generelt og bildeboklesingskompetanse spesielt, med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan leser ungdomsskoleelever bildebøker i litteraturredidaktiske samtalsituasjoner?* I studien har jeg stilt tre forskningsspørsmål som på ulike måter har bidratt til å kaste lys over den overordnede problemstillingen:

1. Hvilke lesemåter kommer til syne i de lærerledede samtalene om bildebøker i helklasseundervisningen?
2. Hvilke litterære lesemåter tar elevene i bruk i selvstyrte gruppesamtaler om en bildebok?
3. Hvordan uttrykker elevene litterær kompetanse gjennom de litterære lesemåtene i de selvstyrte gruppesamtalene om en bildebok?

Analysene har vist hvordan lærerens undervisning i bildebokemnet i hovedsak domineres av efferente eller diskursive lesemåter, med vekt på å fremme en faglig og begrepsmessig tilnærming i bildeboklesingene. Elevene følger ikke opp denne tilnærmingsmåten i de selvstyrte gruppene. De bruker ikke lærerens og lærebokas fagspråk, men nærmer seg bildeboka hovedsakelig gjennom estetiske eller litterære lesemåter, med særlig vekt på handlingsorienterte og hermeneutiske lesemåter. Forskjellene skyldes trolig at de ulike situasjonene hadde ulike formål og rammer, og fremfor alt at læreren tilrettela samtalen direkte i bare den ene situasjonen. Materialet har en særlig styrke nettopp i at det viser de samme elevenes litteraturarbeid og litteraturlesing i ulike kontekster, en lærerstyrt og en elevstyrt. Det er disse to kontekstene jeg omtaler som litteraturredidaktiske samtalsituasjoner i

hovedproblemstillingen. Innsikt i et helt undervisningsforløp og i elevers selvstendige lesninger i forlengelsen av dette forløpet har gitt grunnlag for å diskutere sammenhenger mellom de to praksisene. I de to kontekstene for bildeboklesing kommer både ambisjoner om litterær kompetanse og faktisk litterær kompetanse til syne. Litterære lese måter sett som uttrykk for elevenes litterære kompetanse diskuterer jeg i delkapittel 7.5. I delkapittel 7.2 og 7.3 diskuterer jeg studiens funn med utgangspunkt i de to første forskningsspørsmålene.

7.2 Lesemåter i den lærerledede helklasseundervisningen

Med det første forskningsspørsmålet har jeg undersøkt den lærerstyrte klasseromsundervisningen og de lese måtene som opptrer i denne konteksten. Analysen i kapittel 5 har vist at læreren hovedsakelig legger opp til innlæring av fagbegreper og samtale med elevene om samspillet mellom bildebokas visuelle og verbale elementer, altså en bearbeiding og eksemplifisering av sentrale deler av lærebokstoffet. Læreren ba blant annet elevene lete etter visuelle virkemidler og undersøke samspillet mellom verbaltekst og bilde i lærebokas eksempelutdrag fra *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009). Med Rosenblatts (1938/1995) begreper kan en si at efferente tilnæringsmåter er mer dominerende i disse timene enn en estetisk lese måte med innlevelse i og fortolkning av den litterære teksten som en helhet. Det betyr ikke at en faglig orientert eller efferent tilnærming nødvendigvis kjennetegner *all* litteraturundervisning disse elevene får, men i arbeidet med bildebokemnet er det fagbegrepsinnlæringen som preger undervisningssamtalen. Denne vektleggingen har jeg tidligere diskutert i lys av Rosenblatts lese måteteori med begrepsparet estetisk og efferent lese måte (Rosenblatt, 1938/1995) og Langers begreper litterær og diskursiv tenkemåte (Langer, 2011). I undervisningen var verken målet eller hovedaktiviteten å bygge forestillingsverdener, men å fastholde et referansepunkt – *maintaining a point of reference* (Langer, 2011, s. 32–35). En slik måte å forholde seg til mening på innebærer at leseren forsøker å bygge ut og forsterke et bilde som allerede er dannet, framfor å skape en helhetsforståelse gjennom innlevelse.

Flere forskere har pekt på at lærere ofte styrer mot det jeg her omtaler som en diskursiv lese­måte i klasseromsundervisningen, når målet er innlæring av for eksempel litterære analysebegreper eller sjangerkjennetegn (Gabrielsen et al., 2019, s. 14–16; Molloy, 2003, s. 125–129). Hultin beskriver også en diskursiv tilnæringsmåte med samtalesjangeren hun kaller «Det undervisande förhöret»:

Det övergripande syftet, i samtalsgenren Det undervisande förhöret, är att förmedla och fastställa säker kunskap samt att kontrollera elevernas kunskap och läsförståelse. Ett underordnat syfte är således att identifiera kunskapsluckor hos eleverna, så att läraren i samtalet kan fylla igen dessa genom undervisning, ofta i form av miniföreläsningar om ämnet. (Hultin, 2006, s. 158)

Bildebokundervisningen i Gun-Evas klasserom bestod som nevnt hovedsakelig av sekvenser der innlæring av fagstoff og begreper som er relevante for bildebokmediet, ble satt i sentrum. Samtidig finnes det enkelte sekvenser som preges av litterære lese- eller tenkemåter. Langer påpeker at mange fruktbare klassesdiskusjoner nettopp beveger seg fram og tilbake mellom litterære og diskursive tenkemåter (Langer, 2011, s. 35). Den litterære tilnærmingen omtaler Langer som å utforske mulighetshorisonter, *exploring horizons of possibilities* (Langer, 2011, s. 28–32), og i denne utforskingen eller oppdagelsesreisen skaper leseren forestillinger som hele tiden vil være i endring. Det er nettopp i arbeidet med å skape og videreutvikle forestillingsverdener at leseren kan komme videre i forståelsesprosessen, hevder hun.

En i Langers forstand litterær tilnærming til bildeboka ser vi når Gun-Eva noen ganger under presentasjonen av fagstoffet stopper opp ved et utvalgt oppslag, som i seg selv ofte kan romme en liten fortelling, og leder klassen inn i utforskingen av oppslaget detaljer. Et slikt eksempel er samtalen om oppslag 3 i *Skylappjenta* (Figur 3), der hovedpersonen går på skogsstien uten å få med seg alt som foregår omkring henne. Som vist i delkapittel 5.3.1, dreide Gun-Eva elevenes oppmerksomhet mot de mørke partiene i bildet, og hun spurte dem hva de trodde foregikk der «i skyggene». Hun ville høre hva elevene tenkte at disse mørke delene av bildet kunne romme. Elevenes oppfatning var at det foregikk «noe ulovlig» i skogen. I denne samtalesekvensen finnes tilløp til en litterær lese­måte der oppmerksomheten rettes mot det tematiske innholdet snarere enn mot en eksemplifisering av bildebokteoretiske fagbegreper og begreper fra

multimodalitetsteorien. Gun-Eva spurte hva elevene tenkte om at det er en gris som tilberedes over bålet, og dreide med det samtalen i referensiell retning, altså mot kunnskaper om kultur. En av elevene, Sander, knyttet dette bildeelementet til religion: «[...] i noen religioner er det ikke lov å spise gris». Når elevene studerer et oppslag nærmere, som i dette eksemplet, har de allerede begynt å bygge forestillingsverdener i møtet med de foregående bildebokoppslagene. Tidligere «lokale» eller midlertidige forestillingsverdener (Langer, 2011, s. 16) ligger der som et grunnlag i den videre lesingen, og det vil påvirke tolkningen av hvert kommende oppslag. Også under høytlesingen av *Skylappjenta* i økt 3 la Gun-Eva inn korte lesestopp med samtaler som var mer litterært enn diskursivt preget (se delkapittel 5.3.6).

7.3 Litterære lese måter i de elevstyrte gruppesamtalene

Studiens andre forskningsspørsmål retter søkelyset mot de litterære lese måtene elevene tar i bruk i de selvstyrte gruppesamtalene om *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014). Analysen av gruppesamtalene i kapittel 6 har vist at elevene har tilegnet seg visse litterære lese måter og at de først og fremst nærmer seg bildeboka med det jeg overordnet har karakterisert som en estetisk eller en litterær lese måte. De etterligner altså ikke klasserommets dominerende lese måte, den diskursive, i gruppesamtalene. Analysen i kapittel 6 bygger på en inndeling i fem spesifikke lese måter (jf. Barthes, 1974) som synliggjør nyanser og detaljer i elevenes tilnærming til bildeboka. Undersøkelsen har kunnet si noe om elevenes forståelse av den ytre handlingen og de underliggende betydningslagene, den har vist hvordan elevene responderer på bildebokas personframstilling og symbolikk, og hvordan de bygger noen av resonnementene på egne kunnskaper og erfaringer. I analysen kaller jeg disse lese måtene hermeneutisk, handlingsorientert, symbolorientert, semisk og referensiell lese måte. Lesemåtene er oppsummert i delkapittel 6.8.

I drøftingene i kapittel 6 er samtalene også karakterisert ved hjelp av Langers (2011) begrep om å bygge forestillingsverdener. Ifølge Langer springer forståelse ut av både tekstens strukturer og innhold, og av kunnskaper, erfaringer og følelser som leseren bringer med seg inn i transaksjonen. Både engasjement og kunnskap spiller altså inn når

forestillingsverdener etableres. Langer er mer konkret om selve forestillingsbyggingen enn Rosenblatt ved at hun foreslår spesifikke faser eller posisjoner i lese- og fortolkningsprosessen (Langer, 2011, s. 16–21). Posisjonene kan beskrive måter elever utvikler sine forestillingsverdener på, ved at de gir oss en mulighet til å «[...] conceptualize a seamless process that occurs when students develop understandings» (Langer, 2011, s. 24). Denne prosessen eller forståelsesbyggingen skal ikke oppfattes lineært. Tvert imot, i faktiske samtaler vil leserens forestillingsverden bygges opp og omformes hele tiden, og det foregår en stadig pendling mellom ulike posisjoner, hevder Langer. Alle posisjoner vil heller ikke nødvendigvis bli aktualisert i alle lesninger. Det dreier seg altså om en prosess der leseren posisjonerer seg mot forestillingsverdenen, seg selv eller ytre kontekster, avhengig av hvor i tekstbearbeidningen han eller hun befinner seg til enhver tid. Som beskrevet i teorikapitlet, skisserer Langer fem posisjoner⁹⁷ leseren kan innta i møtet med teksten, og i delkapittel 6.8 har jeg undersøkt elevenes forståelsesprosesser ved hjelp av disse posisjonene. Rosenblatt og Langer er begge opptatt av at det under lesingen foregår en overføring eller en transaksjon mellom litteraturens verden og leserens virkelighet. En teksts mening kan ifølge et slikt tekstsyn ikke plasseres enten hos leseren eller i teksten. I stedet, hevder både Rosenblatt og Langer, påvirker overføringen både leseren og det litterære verket i en fram-og-tilbake-bevegelse. Leserens gir med sin forestillingsevne, sine erfaringer og kunnskaper liv til teksten, samtidig som teksten bidrar til at leseren kan komme til å justere sine oppfatninger. Denne tosidigheten eller pendelbevegelsen blir synliggjort gjennom Langers modell over de fem leserposisjonene.

Elevgruppene som leste *Akvarium*, ble i instruksjonen bedt om å stoppe opp og snakke sammen etter hvert bildebokoppslag. Framgangsmåten ligner metoden «think-aloud», som er anvendt i eksempler fra Langers (2011) empiriske materiale, og åpnet i mitt tilfelle for at jeg, i ettertid, kunne studere forståelsesbyggingen slik den gradvis utviklet seg i de tre gruppene. I Langers to første posisjoner er leseren opptatt av selve forestillingsverdenen som bygges opp. Dette er de dominerende tilnæringsmåtene i

⁹⁷ Både i teorikapitlet og i den følgende framstillinga velger jeg å bruke begrepet *posisjoner* i stedet for faser (se delkapittel 1.6.) Langer kaller også noen steder posisjonene for «valgmuligheter» (*options*).

gruppesamtalene i mitt materiale. Men også den tredje leserposisjonen aktiveres. I denne posisjonen beveger leseren seg ut av teksten for å tenke over det han eller hun vet. Det innebærer refleksjon over den meningen som skapes i møtet med teksten, eller som i bildeboklesinger, i møtet med ikonoteksten. Bare noen få ganger beveger elevene seg over i den fjerde posisjonen, som hos Langer representerer en mer kritisk og analytisk innstilling til teksten, der forestillingene objektiveres og granskes. Eksempel på dette kan være de gangene elevene i Gruppe A og Gruppe B stiller spørsmål ved sine første gjetninger om hva morens problem kan være.

7.4 Sammenhenger mellom de litteraturdidaktiske samtalsituasjonene

Lærerledede klasseromssamtaler og elevstyrte gruppesamtaler er i delanalysene blitt skilt fra hverandre av analytiske årsaker, men begge samtaletypene inngår i en felles undervisningskontekst eller sosial sammenheng som må tenkes å ha hatt betydning for elevenes lesninger og bruken av lese måter i gruppesamtalene. I det følgende sammenstiller jeg resultatene ved å løfte fram mønstre i materialet på tvers av delanalysene i kapittel 5 og 6. Jeg diskuterer forholdet mellom lese måter som læreren modellerer i faggjennomgang og spørsmål i klasserommet, og de lese måtene som elevene spontant tyr til når de tar ansvar for samtalen selv. Lærers lese måter i klassesamtalen kan, slik jeg ser det, si noe om hvilke former for litterær kompetanse læreren er opptatt av å bygge opp eller styrke hos sine elever.

Klasseromssamtalene og de elevstyrte gruppesamtalene skiller seg fra hverandre på flere måter. Den tydeligste forskjellen er at de to situasjonene har ulike formål. Blant lærers fremste mål for undervisningen var innøving av nye fagbegreper i samtaler med elevene. Læringsmålene som innleder lærebokas bildebokkapittel (Fostås et al., 2014, s. 210), og som ble lest opp i klassen, la også åpenbart føringer for undervisningsforløpet. I gruppesamtalene var målet formulert gjennom den korte instruksjonen elevene fikk av meg, en instruksjon som ga dem stort spillerom til selv å definere hvordan de skulle løse oppgaven.⁹⁸ Elevene skulle gjennomføre samtalen for forskeren, og de fikk vite at

⁹⁸ Læringsmålene i *Fabel 9* er gjengitt i delkapittel 5.2. Instruksjonen til gruppene er gjengitt i delkapittel 3.4.4.

læreren verken skulle høre på samtalen eller vurdere arbeidet etterpå. Spørsmålet blir dermed hva det var som styrte måten elevene nærmet seg bildeboka på. Foregikk det for eksempel en type rekonstruksjon av samtaler som læreren tidligere hadde ledet i klasserommet? Marie-Helene Klementsson (2015, s. 67) kaller rekonstruksjoner der lærerens instruksjoner og modellering tydelig klinger med i elevenes mer selvstendige arbeid, for en form for «fjernstyring». Jeg mener gruppesamtalene viser spor fra den litteraturundervisningen elevene hadde hatt i bildebokperioden, selv om de ikke aktivt tok i bruk fagbegrepene læreren hadde arbeidet med i timene. Påpekningen av visuelle elementer og den eventuelle symbolske betydningen av dem, bevisstheten om at tekster kan formidle innhold på flere betydningsplan, både gjennom ord og bilder, samt en viss oppmerksomhet mot spenninger mellom verbaltekst og bilder er eksempler på at elevene, direkte eller indirekte, hadde med seg fagkunnskap og visse litterære lese måter fra undervisningen. Undervisningen kan påvirke elevene til så vel implisitte som mer eksplisitte handlinger og ytringer, både i de selvstendige samtalene og i bildebøkene de laget selv i siste del av bildebokperioden. Det er også grunn til å tro at tidligere litteraturundervisning, gjerne fra flere skoleår tilbake, danner basis for måten elevene nærmet seg bildeboka på, som skjønnlitterær tekst. I intervjuene sa flere av elevene at de helt opplagt leste litterære tekster annerledes nå enn de gjorde for noen år siden, da de gikk i barneskolen. Den viktigste forskjellen, mente de selv, var at de før bare leste «det som stod der», altså tekstens bokstavelige betydning, men at de nå kunne «lese mellom linjene»⁹⁹.

Samtidig som det er lett å identifisere visse spor fra undervisningen i gruppesamtalene, er det også temaer fra undervisningen som ikke gjenspeiles tydelig i samtalene. Som vist i kapittel 5, la læreren stor vekt på å få elevene til å merke seg særegenhetene i den verbale og den visuelle fortellingen i bildeboka *Skylappjenta* og å se hvordan modalitetene skrift og bilde spiller sammen i enkeltoppdrag. Hun presenterte begrepene *bekreftende*, *utvidende* og *utfordrende* forhold mellom den verbale og den visuelle fortellingen og kom mange ganger tilbake til disse begrepene og betydningen av dem i bildebokøktene. Som nevnt ble ingen av begrepene brukt av elevene i samtalene, og ikke

⁹⁹ Dette er et uttrykk for tilnærming til litterære tekster som både læreren, elevene og læreboka bruker.

i noen av elevgruppene ble oppmerksomheten rettet eksplisitt mot det multimodale samspillet. Likevel kan ikke elevene unngå å forholde seg til ikonoteksten på et eller annet nivå når de leser en bildebok. Ettersom høytlesingen gikk på omgang mellom elevene i alle tre gruppene, hadde de elevene som ikke leste, en gylden mulighet til å studere bildet samtidig som de lyttet til opplesingen av verbalteksten. Dette kunne gi de elevene som ikke leste, en anledning til å ta inn og konsentrere seg om den samlede ikonoteksten. Uansett hvordan elevene tok inn bildeboka, har både verbaltekst og bilde åpenbart gitt impulser til de innspillene elevene kom med i samtalesekvensene, og det synes opplagt at de har lest og oppfattet ikonoteksten som et samlet hele. Dersom de også hadde utnyttet sin nye innsikt fra undervisningen om de varierende formene for samspill mellom bildebokas modaliteter, kunne de imidlertid ha fått øye på mer komplekse sammenhenger i fortellingen og kanskje kommet enda et stykke videre i sin forståelse. Som vist i delkapittel 6.8, finnes det enkeltstående eksempler på at elevene har vært på sporet av ulike former for spenning mellom tekst og bilde, og at de til en viss grad har tatt opp dette i samtalen.

Til tross for at undervisningen i Gun-Evas klasserom i stor grad hadde dreid seg om å lese bilder, både isolert og i samspill med verbalteksten, tok elevene seg liten tid til å studere visuelle virkemidler som kunne støttet forståelsen av både intrigen og de dypere betydningslagene i ikonoteksten. De ville stadig videre i fortellingen, og dvelte ikke lenge ved noen av oppslagene. Nikolajeva hevder at det er forskjeller i barns og voksnes tilnærming til bildets ikke-lineære organisering: «[...] young children show extreme competence, studying the images carefully, while adults, focusing on verbal codes, feel an urge to go further onto the next doublespread» (Nikolajeva, 2010, s. 31). Også i forholdet mellom yngre og eldre barn eller ungdommer er slike ulikheter i tilnærming til bildebøker observert. Mitchell (2018) påpeker for eksempel at tiendeklassinger i hennes studie er mest opptatt av å formidle verbalteksten, og retter førsteklasingens oppmerksomhet mot elementer i bildet som er eksplisitt omtalt i teksten. Førsteklassingen som blir lest for, har på sin side interessen primært rettet mot bildet og peker ofte på bildedetaljer som teksten ikke omtaler. Mitchell kaller førsteklasingene visuelt sensitive, og mener at førsteklasingene bidrar til å fremme visuell sensitivitet overfor tiendeklassingene (Mitchell, 2018, s. 144, 294).

7.5 Lesemåter som uttrykk for litterær kompetanse

Det tredje forskningsspørsmålet peker mot muligheter for å kunne si noe om elevers litterære kompetanse gjennom å studere lesemåtene de anvender og måten de bygger opp sin forståelse på i løpet av gruppesamtalen. De fleste elever vil allerede ha mange år med litterær lytte- og leseerfaring bak seg når de er kommet til niende trinn. Slike erfaringer kan de støtte seg på når de, som i denne studien, blir satt til å lese og samtale om en bildebok de ikke kjente fra før, uten direkte støtte eller veiledning fra læreren. Det er sannsynlig at lesemåter og litterær kompetanse som kommer til syne i samtalematerialet, i stor grad representerer allerede etablerte kunnskaper og praksiser hos elevene. I tillegg kommer noen nyervervede kunnskaper og innsikter fra bildebokundervisningen, som viser seg blant annet i elevenes interesse for visuelle detaljer.

I det følgende drøfter jeg hvilke former for litterær kompetanse, eller hvilke litterære delkompetanser, elevgruppens lesemåter kan være uttrykk for. I teorikapitlet har jeg presentert ulike oppfatninger om hva det innebærer å ha litterær kompetanse. Her løfter jeg spesielt fram Blaus (2003) triadiske kompetansemodell, som delvis overlapper med delkompetansene hos Torell (2002b) (se delkapittel 2.2.1). Blaus modell for litterær kompetanse tar opp i seg ulike aspekter ved den skjønnlitterære lesingen. Disse kaller han *textual literacy*, *intertextual literacy* og *performative literacy* (Blau, 2003, s. 203–216). I det følgende bruker jeg kompetansebegrepet om disse tre kunnskapsformene eller formene for literacy hos Blau (jeg har gjort rede for begrepsbruken til sist i delkapittel 2.2.1). Den tekstuelle kompetansen betegner leserens evne til å skape mening i skjønnlitterære tekster. I undervisningen, sier Blau, får elevene de verktøyene de trenger for å analysere og fortolke tekster, og læreren modellerer tilnæringsmåter blant annet gjennom spørsmålene han eller hun stiller. Denne dimensjonen av litterær kompetanse er nært beslektet med den kritiske tenkningen, hevder Blau (2003, s. 204). Mens tekstuell kompetanse handler om «knowing how», handler intertekstuell kompetanse (eller informasjonskunnskap, som Blau også kaller det) om «knowing about», eller å kjenne til kulturelle referanser. Det kan blant annet innebære kunnskap om sjanger, andre tekster eller historiske hendelser. Blaus tredje kompetanseområde,

den performative kompetansen, beskriver han som leserens måter å handle på i møtet med den skjønnlitterære teksten. En kompetent leser vil, sier Blau, *bruke* sin tekstuelle kompetanse i analyse og fortolkning, det vil si bruke de verktøyene som er tilegnet gjennom undervisningen. I tillegg kan leseren ha behov for å *skaffe seg* intertekstuell kompetanse for å forstå mer av den litterære teksten (Blau, 2003, s. 207). Performativ kompetanse handler dermed om at de to første delkompetansene *tas i bruk*, og om måtene de kan bli tatt i bruk på. Leserens bruk av den tekstuelle og den intertekstuelle kompetansen synliggjør egenskaper eller kjennetegn hos den kompetente leseren som Blau formulerer i sju punkter (se delkapittel 2.2.1). Blant annet dreier det seg om leserens evne til utholdenhet, engasjement og selvstendighet i møtet med litterære tekster. Den kompetente leseren må for eksempel tåle usikkerhet og være villig til å ta risiko i tolkningsarbeidet. Å vise metakognitiv oppmerksomhet, altså å være i stand til å reflektere over hva som skjer i lesingen, regnes også til samme delkompetanse. I Hennigs modell, som delvis bygger på Blaus arbeid, kalles den tilsvarende delkompetansen *litterær leseferdighet* (Hennig, 2017, s. 76). Ved siden av egenskaper som utholdenhet og risikovilje framhever Hennig også leserens forestillingsevne i denne kategorien.

Elevene som leser *Akvarium* uten lærerens direkte støtte i lesesituasjonen, viser etter min vurdering performativ kompetanse i Blaus forståelse av begrepet. I alle fall er det minst én eller to elever på gruppa som møter bildeboka med nysgjerrighet og interesse, og som trekker de andre med seg. Særlig i Gruppe A og Gruppe B utforsker elevene ulike sider ved verbaltekst og bilder, de våger seg frampå med tolkningsforslag og de diskuterer holdbarheten i disse forslagene. Blaus delkompetanse om det performative kan også ses i lys av Langers posisjoner. Posisjonene representerer ulike grader av nærhet til den litterære teksten, og viser også at den litterære lesingen krever en fleksibel leser som kan handle aktivt og innta en utforskende innstilling. Det dreier seg med andre ord om å tilegne seg sammensatte kompetanser.

De fem lesemåtene som jeg har utledet fra Barthes' teori om narrative koder (Barthes, 1974), kan tydeligst knyttes til Blaus delkompetanser tekstuell og intertekstuell kompetanse. Fire av lesemåtene, den hermeneutiske, den handlingsorienterte, den

symbolorienterte og den semiske, viser på ulike måter elevenes evne til å analysere og fortolke bildeboka, i større eller mindre grad knyttet til innlærte konvensjoner. Samtidig viser alle disse lesemåtene innslag av intertekstuell kompetanse. Lesemåten som tydeligst illustrerer den intertekstuelle kompetansen, er imidlertid den referensielle lesemåten, som jeg i delkapittel 6.7.1 beskriver som en lesemåte som involverer kunnskaper fra eget liv og fra møter med tekster i ulike sjangre og medier. En slik delkompetanse innebærer ifølge Blau at leseren bruker kunnskaper fra ulike felt som kan være til hjelp i arbeidet med å forstå den litterære teksten. I Torells modell dekkes et lignende innhold av begrepet performanskompetens eller utføringskompetanse (Torell, 2002b).

Det kreves en egen innstilling til den litterære teksten og en spesifikk litterær fortolkningskompetanse for å bli bevisst på dobbeltheten som ligger i fiksjonens forhold til den virkelige verden. Fiksjonen forteller om noe som *kunne* skje og må forstås som en indirekte speiling av virkeligheten (Nikolajeva, 2010, s. 34). En slik innstilling knytter jeg til Blaus begrep tekstuell kompetanse og til den hermeneutiske lesemåten. Elevene i Gruppe A og B viser tydeligst tegn på en slik kompetanse, blant annet ved at de ganske tidlig i lesingen begynner å snakke om at det må finnes en «dypere mening» i fortellingen og at de må «lese mellom linjene» for å forstå hva bildeboka vil si dem. Det er ingen automatisk ferdighet å mestre den hermeneutiske lesemåten, eller i det hele tatt å anta at en tekst kan skjule en «gåte» (Barthes, 1974). Mange lesere vil nøye seg med innlevelsen i intrigen alene (Nikolajeva, 2010, s. 31).

Analysene av *Akvarium*-lesningene i kapittel 6 viser at de tre elevgruppene forholder seg ulikt til det symbolske eller ikke-mimetiske nivået i teksten. I tolkningen av det underliggende eller symbolske innholdet må elevene støtte seg på konvensjoner som de har tilegnet seg underveis i sin utvikling og skolegang, uten at det nødvendigvis er tydelig hverken for dem selv eller andre hvilke konvensjoner som påvirker lesningen. Selve grunnlaget for å forstå symbolske nivåer i en litterær tekst er å bli klar over at de i det hele tatt finnes, og kjennskap til og bruk av konvensjoner kan, uavhengig av hvordan de er tilegnet, ses som ett av flere ulike uttrykk for elevenes tekstuelle kompetanse. Selv om elevene viser frustrasjon over elementer i bildeboka som de ikke

forstår, har det likevel betydning for utviklingen av den litterære kompetansen at de faktisk utforsker ikonotekstens symbolske lag, prøver ulike forståelser og møter bildebokfortellingen med sine personlige reaksjoner. Blant de tre gruppene ses en slik utforsking tydeligst i Gruppe A og B, mens det er mindre framtrædende i Gruppe C.

I en undersøkelse av ungdomsleseres litterære kompetanse fant Torsten Pettersson (i Pettersson et al., 2015, s. 264) at de aller fleste respondentene, som var i aldersgruppen 16–25 år, var i stand til å se sammenhenger og definere hovedpoenget i novellen de leste¹⁰⁰, men at mange hadde problemer med å forstå det symbolske innholdet og oppdage tekstens innbyrdes relasjoner. Pettersson konkluderer med at uerfarne lesere kan forstå en litterær tekst rent kognitivt, men at de kan «[...] finna den poänglös då den täthet och det intresse som alstras av en symbol- och relevansavläsande tolkning går förlorade» (Pettersson et al., 2015, s. 264). Når elever sier at de ikke «forstår» teksten, dreier det seg egentlig om at de ikke er i stand til å oppleve og verdsette teksten som en meningsfull helhet, hevder Pettersson. Med Barthes' terminologi kan Petterssons poeng sies å være at elever gjerne forstår teksten på det proairetiske planet eller handlingsplanet, men at de møter utfordringer på det hermeneutiske og særlig det symbolske planet. Jeg vil hevde at denne typen utfordring kan observeres i samtalen i Gruppe C i mitt materiale.

Den litterære kompetansen som kreves av bildebokleseren, består av både verbale og visuelle kompetanser. Bildebokleseren med en godt utviklet litterær kompetanse vil i lesingen kontinuerlig flytte oppmerksomheten fram og tilbake mellom tekst og bilde og mellom deler og helhet, og tolkningsprosessene aktiveres gjennom begge modaliteter og i samspillet mellom dem. Som Nikolajeva (2000, s. 13) poengterer, er bildeboklesing i sin natur hermeneutisk. Ikke i noen av samtalegruppene dvelte elevene særlig lenge ved hvert bildebokoppslag. Om de hadde gjennomført spiralbevegelsen mellom verbaltekst og bilde i flere omganger, eller om læreren hadde vært til stede som tilrettelegger av samtalen og ledet elevenes oppmerksomhet mot samspillmekanismene i ikonoteksten, kunne elevene sannsynligvis ha nådd fram til en større forståelse av

¹⁰⁰ Inger Edelfeldts «Utflykt» (1995).

enkeltoppslagene. Trolig ville de også ha oppnådd en utvidet helhetsforståelse av fortellingen.

En affektiv eller emosjonell tilnærming til den litterære teksten kan også sies å utgjøre et sentralt og nødvendig element i en lezers litterære kompetanse. Det personlige engasjementet framheves av Torell i delkompetansen *litterär transferkompetens*, som inkluderer tekstresponser som aktiverer leserens personlige bakgrunn og individuelle erfaringsverden (Torell, 2002b, s. 85–86). I Hennigs modell er delkompetansen *litterær leseferdighet* knyttet til kognitive perspektiver, men også til emosjonelle (Hennig, 2017, s. 76). En oppmerksomhet mot den affektive lesningen har en lang tradisjon i litteraturteoriens historie, men har, som Littau (2006, s. 86) peker på, vært mindre synlig i det 20. århundrets litteraturteoretiske retninger.

Elevenes møte med bildebøkene i undervisningen og i gruppesamtalene førte ikke til sterk innlevelse eller emosjonelle reaksjoner av den typen Rita Felski sammenfatter som *modes of textual engagement* i den «vanlige», ikke-profesjonelle leserens eller betrakterens reaksjoner på litterære tekster eller film. De ulike formene for leserengasjement kaller hun *recognition* (gjenkjennelse), *enchantment* (fortryllelse), *knowledge* (kunnskap) og *shock* (sjokk) (Felski, 2008). Det er et poeng hos Felski at de ulike måtene å engasjere seg i tekster på, retter seg mer mot leseren enn mot verkets litteraritet, og hun betrakter innlevelse, eller leserens emosjonelle samspill med det litterære verket, som et sentralt element i den estetiske erfaringen. Dette samsvarer med Rosenblatts (1938/1995) vektlegging av det affektive som en uatskillelig del av den estetiske lesingen. Rosenblatt legger, som jeg tidligere har vist (delkapittel 2.3.1), stor vekt på leserens personlige og innlevende møte med teksten og ser på dette som en forutsetning for et videre, mer rasjonelt og kritisk arbeid med teksten: «The reader brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition» (Rosenblatt, 1938/1995, s. 30). Også for Langer spiller leserens personlige erfaringer en sentral rolle i byggingen av forestillingsverdener. Tydeligst er dette til stede i de to første posisjonene i hennes modell der reaksjonene på teksten gjerne kan ta utgangspunkt i leserens eget liv og egne erfaringer.

Blant de fire formene for leserengasjement som Felski skisserer, kan særlig den formen hun kaller «sjokk» være egnet til å beskrive elevenes reaksjoner på fisken i *Akvarium*. Sjokket, eller «[l]iterature's power to disturb» (Felski, 2008, s. 105), handler i Felskis bruk av begrepet om å bli sterkt berørt i møtet med den skjønnlitterære teksten. Denne kategorien eller dimensjonen i fiksjoner gir plass for opplevelsen av det nye, sier Felski. Fiksjonen tilbyr leseren eller betrakteren en distanse til det truende, vonde og vanskelige. Det både angår oss og berører oss, men vi kan likevel holde avstand til det dersom vi er bevisste på at det er fiksjon.

Elevene som leste *Akvarium*, lot seg noen ganger rive med av fortellingen. Det følelsmessige engasjementet eller innlevelsen kommer til uttrykk gjennom utrop som «ånei... stakkar!», «oj!» og «jeg tror det går bra!» (se delkapittel 6.4.3), men det er ikke mange slike utsagn i samtalene. Det ser heller ikke ut til å falle naturlig ved lesingen av denne bildeboka å knytte an til egne erfaringer eller opplevelser eller identifisere seg med hovedpersonen. Et unntak er kanskje Halvors forsøk på å sette seg inn i Moas situasjon, men samtidig med en understreking av at han selv mangler personlig erfaring med situasjoner som ligner Moas, og at han derfor ikke helt kan vite hvordan hun har det (se delkapittel 6.5.3). Han forestiller seg likevel hvilke følger morens hjelpeløshet kan ha, nemlig at Moa må gjøre alt selv. For elevene som leser *Akvarium* synes det ikke naturlig å trekke inn egne erfaringer i samtalene, selv om de på noe vis skulle ha det¹⁰¹. Boka tar opp temaer som er eller kan synes fjerne for elevene, eventuelt framstår som farlige eller tabubelagte. De fantastiske innslagene gir imidlertid leseren en avstand og en barriere mot det vonde i fortellingen, samtidig som de innbyr til innlevelse. Fiksjonens, og særlig fantastikkens, evne til å skape distanse er blitt framhevet, blant andre av Svensen (2001) og Felski (2008).

Med henvisning til Thomas Illum Hansen (2004) løfter også Lorentzen (2009) fram det mentale «rom» leseren skaper i møtet med teksten. Dette rommet ligger utenfor og *før* vår intellektuelle beskrivelse av det og betraktes som et vesentlig aspekt ved den estetiske kompetansen, hevder Lorentzen (2009, s. 35). Her spiller, slik Felski (2008)

¹⁰¹ I Gruppe B foreslås det at moren kan være sliten og stresset og har behov for å ligge på sofaen, og med en slik tolkning trenger ikke tematikken å være så ukjent. Gruppen samler seg likevel om en lesning som går i retning av mer alvorlige temaer knyttet til rusmisbruk.

også påpeker, våre kroppslige opplevelser en rolle når vi leser: Vi kan få gåsehud, bli varme, bevegtes til tårer eller oppleve andre flyktige opplevelser og fornemmelser. Tekstens såkalte «kroppslige karakter» bidrar til at vi får lyst til å lese. I litteraturundervisningen arbeides det som regel med mer konkrete virkemidler i teksten, som forteller, komposisjon, tema, språk, miljø, personer og sjanger, påpeker Lorentzen (2009, s. 35). Dette kunnskapsstoffet er viktig, men for å bli en god tekstleser, må også evnen til å fange opp «litteraturens tone» utvikles, mener han. Det innebærer å lytte etter og være åpen overfor tekstens måte å påvirke oss som lesere på. Dette henger igjen sammen med evnen til å leve seg inn i tekstens fiktive univers. Elever har, slik Lorentzen ser det, bruk for en slik kompetanse i møtet med alle de ulike estetiske uttrykksformene de møter i verden (Lorentzen, 2009, s. 36).

Felskis teorier og begreper om leserengasjement kan synliggjøre sider ved elevenes lesninger som verken lesemåtebegrepene i denne studien eller modeller for litterær kompetanse får fram i tilstrekkelig grad. Selv om Barthes' lesning av Balzacs novelle er en innlevende lesning, slik jeg ser det, framheves ikke det emosjonelle i hans beskrivelser av de fem kodene. Heller ikke de fem lesemåtene som er anvendt i denne studiens analyser retter spesiell oppmerksomhet mot det emosjonelle. Likevel vil for eksempel en handlingsorientert lesemåte ofte kunne kalle på emosjonell innlevelse i de litterære personenes situasjon. Som jeg har vært inne på flere ganger tidligere, betrakter Rosenblatt (1938/1995) den emosjonelle innlevelsen i litteraturen som et helt nødvendig første steg inn i det skjønnlitterære verket. At det emosjonelle vektlegges i undervisningen, blir imidlertid ikke alltid sett på som positivt eller konstruktivt, særlig hvis det settes likhetstegn mellom det emosjonelle og det personlige. For eksempel har Sylvi Penne argumentert mot en individfokuseret skolediskurs som setter elevens behov i sentrum, og som fokuserer på at elevene skal «kjenne seg igjen» i litteraturen og lese om noe de «liker å lese om». En slik litteraturundervisning blir av henne karakterisert som litteratur som hygge, og hun knytter det til en omsorgsdiskurs (Penne, 2012a, s. 51, 54). Jeg vil, med støtte i blant andre Rosenblatt, Langer, Felski og Lorentzen, heller si at nettopp det personlige møtet med teksten kan åpne opp for utvikling av elevens litterære kompetanse.

7.6 Avsluttende betraktninger

Formålet med denne studien har vært å bidra til økt innsikt i ungdomstrinnselevers litteraturlesing. Det har jeg gjort ved å undersøke bildeboklesninger i en niendeklasse, med et særlig mål om å synliggjøre lese måter i materialet. Analysen av lese måter har videre gjort det mulig å studere konkrete uttrykk for litterær kompetanse i elevenes responser på en bildebok. Samtidig gir analysene et bidrag til forståelse av litterære lese måter som oppmuntres i ungdomstrinnets litteraturundervisning, i spennet mellom estetiske og efferente lese måter. Studien setter søkelyset på bildeboklesing på ungdomstrinnet og bidrar med det til forskningsbasert kunnskap om et felt som det ennå ikke finnes mye forskning om.

Avhandlingens bidrag til kunnskap om lese måter og litterær kompetanse i ulike litteraturdidaktiske samtalsituasjoner på ungdomstrinnet kan ha didaktisk relevans for litteraturarbeid også på andre trinn og i arbeidet med andre teksttyper og sjangre. Selv om nærstudier av en enkelt lærers undervisning og noen elevers lesninger i utgangspunktet bare kan beskrive akkurat disse elevene og denne læreren, vil eksemplene i studien forhåpentligvis oppleves som relevante og gi inspirasjon til norsklærere og lærerstudenter i de litteraturdidaktiske praksisene de selv deltar i.

Studiens materiale og analyser kan gi noen antydninger om hvilke muligheter som kan ligge i utforskende samtaler om litteratur, også i et norskfag for framtida. I Fagfornyelsens læreplan i norsk som gjelder fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019) er skjønnlitteraturen og den skjønnlitterære lesingen igjen gjort mer synlig, og elevenes utforskende og reflekterende tilnærming til tekster er løftet fram. Jonas Bakken mener at kjerneelementet Tekst i kontekst innebærer en fornyelse av norskundervisningen, og av fagets litteraturodel spesielt (Bakken, 2019, s. 31). I beskrivelsen av dette kjerneelementet står det blant annet: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Formuleringen favner lesing av både skjønnlitterære tekster og av sakprosa tekster.

Fortellinger i bildebokformat tilbyr elevene muligheter til å lese litterære verk som en avsluttet estetisk helhet innenfor en avgrenset tidsramme. I møter med hele, fullstendige fortellinger kan også helhetlige opplevelser og forståelse oppnås (jf. Jönsson, 2019). Utdragslesing av romaner og dramatekster er trolig utbredt i skolen, i alle fall om en vurderer det etter omfanget av tekstutdrag i flere av norskfagets lærebøker. Fagfornyelsen etterstreber større vekt på dybdelæring, noe som blant annet innebærer at elevene skal arbeide aktivt utforskende og med større fordypning i både fagstoff og tekster. For norskfagets og litteraturundervisningens del kan det for eksempel innebære at utdragslesingen i større grad må vike for lesing av hele verk. Penne har argumentert mot lesing av litterære tekstutdrag i norskfaget, begrunnet i at litterær mening vanskelig kan skapes om leseren ikke får møte tekstens helhetlige dramaturgi (Penne, 2012b, s. 173). Öhman (2015) har framført lignende argumenter innenfor svensk litteraturdidaktisk forskning.

Den estetiske og helhetlige lesingen forutsetter imidlertid at målet for undervisningen ikke primært er sjangerundervisning, slik ny norsk klasseromsforskning rapporterer at det ofte er (Gabrielsen et al., 2019). Den utforskende tekstlesingen uteblir, og de litterære tekstene i seg selv synes i mange tilfeller ikke å være målet for undervisningen, påpeker forskerne. Også i klasserommet i min studie får innlæringen av fagbegreper i store deler av undervisningen forrang foran lese måter som fremmer en forståelse av bildebokfortellingen som et helhetlig meningsunivers.

Kjerneelementet Tekst i kontekst i den nye læreplanen framhever som nevnt også målet om at møter med tekster skal gi innsikt i hvordan andre mennesker tenker og lever. I min bruk av begrepet litterær kompetanse inkluderes ikke bare kunnskaper og ferdigheter, men også emosjonelle responser på litterære tekster. Flere litteraturforskere, ikke minst Rosenblatt (1938/1995), har argumentert for at følelsesmessig engasjement og innlevelse i litteraturen kan gi økt forståelse for andre menneskers livsvilkår, og at innlevelse kan bidra til å skape mer empatiske mennesker. Også Per Thomas Andersen (2011) har framhevet evnen til empati som en grunnleggende forutsetning for demokratiet:

[j]eg tror personlig det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsessevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. (Andersen, 2011, s. 19–20)

Louise M. Rosenblatt innleder *Literature as exploration* på følgende måte: «In a turbulent age, our schools and colleges must prepare the student to meet unprecedented and unpredictable problems» (Rosenblatt, 1938/1995, s. 3). Et av skolens viktigste oppdrag er fortsatt, som det var for over 80 år siden, å gjøre elevene klare for utfordringer i en omveltningstid. Forestillingsevnen, innlevelsessevnen og evnen til å skifte perspektiv er for Rosenblatt blant de mest sentrale og nødvendige egenskaper hos deltakere i et demokrati. Den utforskende litteraturlesingen i norskfaget kan gi viktige bidrag nettopp i arbeidet med å forberede elevene til deltakelse i et komplekst og uforutsigbart samfunn.

Litteraturliste

- Aamodt, A. (2002). *Inn i teksten? En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder* (Norsk kulturråd, Notat nr. 48). Hentet fra <https://www.kulturradet.no/documents/10157/108c91a8-7471-45b9-958f-af5aef42cc58>
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Samlaget.
- Agrell, B. (2009). Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 19–148). Göteborg: Daidalos.
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314–351.
<https://doi.org/10.2307/747620>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 34(2), 15–22.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Oslo: Pax.
- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in educational research* (s. 279–295). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Antonio, D., & Guthrie, J. T. (2008). Reading is social: Bringing peer interaction to the text. I J.T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 49–63). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Arguimbau, D. (2015, 23. januar). Mor er en fisk. [Bokanmeldelse av *Akvarium*, av G. Dahle & S. Nyhus]. Hentet fra <http://www.barnebokkritikk.no/mor-er-en-fisk/#.WBcjYWcE2w>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Bliksad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barthes, R (1973/2000). Textual analysis: Poe's "Valdemar". I M. McQuillan (Red.), *Narrative reader* (s. 130–138). Florence: Routledge.
- Barthes, R. (1964/2015). Bildets retorikk. I K. Stene-Johansen (Red.), *Roland Barthes: I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays* (s. 26–42). Oslo: Pax.
- Barthes, R. (1967/2015). Forfatterens død. I K. Stene-Johansen (Red.), *Roland Barthes: I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays* (s. 59–65). Oslo: Pax.
- Barthes, R. (1970/1974). *S/Z*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1973/1991). Tekstteori. I A. Kittang et al. (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (2. utg.) (K. Gundersen, Overs.) (s. 70–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Beckett, S. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York: Routledge.

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergenmar, J. (2010). Läsningens disciplinering: Om litteratursyn och litteraturundervisning. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 17–26. Hentet fra <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/view/501>
- Berne, J. I., & Clark, K. F. (2006). Comprehension strategies during peer-led discussions of text: Ninth grade students tackle 'The Lottery'. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, (49)8, 674–688. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/40014091>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahl-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 107–121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 129–146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkøy, A. M. B. (2017). Når mor er gullfisk: Estetikk og etikk i bildeboka Akvarium. *Edda*, 117(1), 43–62. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2017-01-04>
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge* (2 utg.). Cambridge, Malden: Polity.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague concepts in the educational sciences: Implications for researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruns, C. V. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. London: Continuum.
- Bundsgaard, J., Christiansen, E. T., Flamant, S. H., Hanghøj, T., Lorentzen, R. F., Monrad, K., Rørbech, H. & Poulsen, B. (2009). *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.
- Cappelen Damm. (2014). Kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok 2014 [Omtale av *Akvarium*]. Hentet fra <https://www.cappelendamm.no/barn-og-unge/bildeboker/akvarium-gro-dahle-9788202439682>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, N.J: Ablex.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.

- Culler, J. (1975/2002). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge.
- Culler, J. (1983). Literary competence. I J. P. Tompkins (Red.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (s. 101–117). London, Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna Mann*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2014). *Akvarium*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2016). *Blekkspruten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2018). *Dragen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.
- Degerman, P. & Johansson, A. (2010). Läsa normalt: En kritik av Rosenblatts reader-response teori. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010(3–4), 59–69. Hentet fra <http://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A384637&dswid=4249>
- Degerman, P. (2012). 'Litteraturen, det är vad man undervisar om': Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling (Doktoravhandling, Åbo Akademi). Hentet fra https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87730/degerman_peter.pdf?sequence=2
- Druker, E. (2018). Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion. *Barnboken: Tidskrift för barnlitteraturforskning/Journal of Children's Literature Research*, 41, 1–14. <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v41i0.334>
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of text*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Elmfeldt, J. & Persson, M. (2009). Kreativ läsning och mediereflexivitet: Ett försök till inringning av en problematik. I K. Adelman (Red.), *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Malmö 18-20 november 2009: Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten* (s. 64–73). Malmö: Malmö högskola. Hentet fra <http://muep.mau.se/handle/2043/9552>
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – en oppsummering. *Norsklæreren*, 41(1), 10–14.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell.
- Fish, S. (1970). Literature in the reader: Affective stylistics. *New Literary History: A Symposium on Literary History*, (2)1, 123–162.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Landslaget for norskundervisning [17. des.]*. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklere-i-videregende-skole>
- Fodstad, L. A. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang: Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.6149>

- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget: Noen strøttanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren*, 41(1), 17–24.
- Forfang, E. & Auestad, A. (2006). *Noen sier at døden er svart*. Stavanger: Wigestrånd.
- Fosse, J. (1997, 2. oktober). All-alder-litteratur. *Dagbladet*, s.38.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet: Lærebok* (Bokmålutg.). Oslo: Aschehoug.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet: Lærerveiledning* (Fellesutg. bokmål/nynorsk). Oslo: Aschehoug.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–24. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gadamer, H. G. (1960/2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gambrell, L. B. (2004). Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions. *Reading Teacher*, 58(2), 212–215. <https://doi.org/10.1598/RT.58.2.9>
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/40018744>
- Geertz, C. (1973/2017). *The interpretation of cultures: Selected essays* (3. utg.). New York: Basic Books.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1991/2004). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gourvenec, A. F. (2017). 'Det rister litt i hjernen': En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Graeske, C. (2015). *Fiktionens mangfold: Om läromedel, läsarter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, J. & Bloome, D. (2004). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181–202). New York: Macmillan.
- Gudmundsdóttir, S. (1998). 'Skarpt er gjestens blikk': Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103–115). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gundersen, K. (1989). *Roland Barthes: Etapper i fransk avantgardeteori 1950-1980*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K. (1999). *Allegorier: Innganger til litteraturens rom*. Oslo: Aschehoug.

- Haavardsholm, E. (2002). *Noveller om ungdom*. Oslo: Oktober.
- Hallberg, K. & Westin, B. (Red.). (1985). *I bilderbokens värld: 1880–1980*. Stockholm: Liber.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1982(3-4), 163–168.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/8667>
- Hansen, P. K. (1997). Betydningens flossede struktur: Introduktion til Roland Barthes' tekstuelle analyse. *K&K* 1997(84), 117–143.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Daneklærerforeningen.
- Haq, I. & Skandfer, E. (2009). *Skylappjenta*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haq, I. (Produsent). (2010). *Skylappjenta: Norsk kort 009*. [Spillefilm]. Norge: Norsk filminstitutt. Hentet fra <https://vimeo.com/59147477>
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning: Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning* (Høgskolen i Volda, Rapport nr. 21). Hentet fra <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/154179>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2018). Reven får stemme: Animasjonsfilm som uttrykk for litterær kompetanse og faglighet. I M. Rogne & L.R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 181–195). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hetmar V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* (Doktoravhandling, Danmarks Lærerhøjskole, København).
- Hetmar, V. (1999). Elevfaglighed og tekstpædagogik. *Veje ind i skriftkulturen: Læsning og skrivning – læring og undervisning* 3(3), 29-44.
- Hetmar, V. (2001). Tekstkompetence. *Tekstkompetence: Rapport fra forskningskonferens i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik*. København: TemaNord 2001, s. 576.
- Hetmar, V. (2013). Faglighed. *KvaN: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33(96), 7–17.
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hole, S. (2010). *Garmanns hemmelighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Holland, N. (1968). *The dynamics of literary response*. New York: Oxford University Press.

- Hultin, E. (2003). Skolans litteraturundervisning som demokratisk mötesplats. I J. Einarsson & G. Malmgren (Red.), *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Växjö 8-9 januari 2003* (s. 127–139). Malmø: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* (Doktoravhandling, Örebro universitet). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A618637&dswid=-3208>
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, C. & Kress, G. (Red.). (2003). *Multimodal literacy* (4. utg.) New York: Peter Lang.
- Jönsson, M. (2019). Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet: Hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen* (s. 41–63). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 47–75). Oslo: Novus.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4. utg.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kiil, H. & Tønnessen, E. S. (2013). Dagens Rødhette i en flerkulturell kontekst: Mulighet for en ny identitet? *Barnboken*, 36(1), 1–18. <https://doi.org/10.14811/clr.v36i0.100>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Klementsson, M.-H. (2015). Ikke lærarledda litteratursamtal i grupp. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 55–67). Malmö: Gleerups.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Red.). (1998). Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 13–35). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London og New York: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kreye, W. & Bogacki, T. (1990). *Kjempen fra den lille øya*. Oslo: Altera.
- Kulbrandstad, L.I. (2017). Fra lesing til literacy: Et perspektivskifte i undervisning og forskning. *SPROGforum: Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*, 23(65), 12–18. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/112850>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2. utg.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I E. Österlind, I. Eriksson & V. Lindberg (Red.), *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande* (s. 51–68). Lund: Studentlitteratur.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1979/2000). The only generalization is: There is no generalization. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Red.), *Case study method: Key issues, key texts* (s. 27–44). Thousand Oaks: SAGE.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2000). Klassrumsforskning – en översikt med fokus på interaktion och elever. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik: En grundbog til et fag* (s. 236–268). København: Hans Reitzel.
- Littau, K. (2006). *Theories of reading: Books, bodies and bibliomania*. Cambridge: Polity Press.
- Lorentzen, R. F. (2009). Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive. I J. Bundsgaard, E. T. Christiansen, S. H. Flamant, T. Hanghøj, R. F. Lorentzen, K. Monrad, ... B. Poulsen, *Kompetencer i dansk* (s. 25–46). København: Gyldendal.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 453–474). New York & London: Routledge.
- Lægreid, S. (2014). Paul Ricoeur: Formidlingens tenker, hermeneutikkens brobygger. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 287–303). Oslo: Spartacus.
- Maiwald, K. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff: Spinners 'Elf Aspekte' als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 85–95. Hentet fra <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf>
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, B.-G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Massey, S. (2015). The multidimensionality of children's picture books for upper grades. *English Journal*, 104(5), 45–58. Hentet fra <https://search.proquest.com/openview/cb3b1b2723fd8c56d4a0e29f06a5d854/1?pq-origsite=gscholar&cbl=42045>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet).
- Meier, C., Henschel, S., Roick, T. & Frederking, V. (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen: Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. I I. Pieper & D. Wieser (Red.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation* (s. 237–258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London: Routledge.
- Mitchell, M. G. (2018). *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2576928>
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst* (Doktoravhandling, Universitetet i Agder).
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste: Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. M. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller 'verkligheten': Tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro* (Doktoravhandling, Stockholms universitet).
- NESH. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nielsen, H. B. (1985). Pædagogiske hverdagsbeskrivelser. *Tidskrift för Nordisk Förening Pedagogisk Forskning*, 5(3), 27–42.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New directions in picturebook research* (s. 27–40). New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>

- Nilson, E. (2017). *Att skapa en läsare: Läsararter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013* (Doktoravhandling, Stockholms universitet). Hentet fra <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1071022/FULLTEXT01.pdf>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (2. utg.). Princeton University Press.
- Nyhus, S. (2016, 8. desember). Bildebokskolen 85: Å fortelle med bilder og symboler [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://sveinnyhus.blogspot.com/2016/12/bildebokskolen-85-fortelle-med-bilder.html>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktoravhandling, Karlstads universitet). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013). Elevenes læringssituasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(6), 355–369.
- Ommundsen, Å. M. (2015). Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of audience. I J. Evans (Red.), *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (s. 71–94). London og New York: Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 119–140). Oslo: Novus.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pantaleo, S. (2011). Grade 7 students reading graphic novels: 'You need to do a lot of thinking'. *English in Education*, 45(2), 113–131. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01093.x>
- Pantaleo, S. (2018). Paratexts in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 38–48). London: Routledge.
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme: Moderne tænkere* (L. Andersen, Overs.). København: Gyldendal.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. F. Elf og P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Pettersson, T. (2015). Litterär tolkningskompetens på tre utvecklingsnivåer. I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. W. Wohnrø & O. Nordberg, *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag.
- Purves, A. C. (1973). *Literature education in ten countries*. New York: Wiley.
- Purves, A. C. (1992). Testing literature. I J. A. Langer (Red.), *Literature instruction: A focus on student response* (s. 19-34). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: På väg mot en teori*. Stocholm: Alfabet.
- Ricoeur, P. (1970/2014). Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I S. Lægred & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 59–79). Oslo: Spartacus.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling*. Stockholm: Symposion.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377–386. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/378648>
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005a). Literature – S.O.S.! I L. M. Rosenblatt. *Making meaning with texts: Selected essays* (s. 89-95). Portsmouth: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (2005b). The transactional theory of reading and writing. I L. M. Rosenblatt. *Making meaning with texts: Selected essays* (s. 1–37). Portsmouth: Heinemann.
- Rosenblatt, L.M. (1978/1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rødnes K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur: Samtaler og tekst. *Nordisk Pedagogik*, 29(3), 235–249.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo).
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1097>
- Schmidl, H. [Askund] (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass* (Doktoravhandling, Uppsala universitet). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:171585/FULLTEXT01.pdf>
- Schreier, M. (2018). Sampling and generalization. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data collection* (s. 84–98). London: SAGE.
- Sedgwick, E. K. (1997). Paranoid reading and reparative reading: Or, you're so paranoid, you probably think this introduction is about you. I E. K. Sedgwick (Red.), *Novel gazing: Queer readings in fiction* (s. 123–151). Durham, NC: Duke University Press.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo).

- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/7694>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 13–30). New York & London: Routledge.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktoravhandling, Universitet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/297392>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 33(200), 6–16.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 435–453). Thousand Oaks: SAGE.
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Mediebruksundersøkelsen 2018: Dokumentasjonsrapport* (SSB Rapport 19). Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/attachment/383489?ts=169fce2dd00>
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiksjon: Grunlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk forlag.
- Stierle, K. (1980). The reading of fictional texts. I S. R. Suleiman & I. Crosman (Red.), *The reader in the text: Essays on audience and interpretation* (s. 83–105). Princeton: Princeton University Press.
- Svensen, Å. (1985). *Tekstens mønstre: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur: Forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Tate, W. R. (1995). *Reading mark from the outside: Eco and Iser leave their marks*. San Francisco: International Scholars Publications.
- Tengberg, M. (2009). Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal: En pilotstudie. *Didaktisk Tidskrift*, 18(4), 355–375. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A506957&dswid=3144>
- Tengberg, M. (2010). Läsarter som analysredskap: Tunnelseende eller utblick. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 81–91. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A506953&dswid=3144>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktoravhandling). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svenskläroverutbildning* (Doktoravhandling, Malmö högskola). Hentet fra <http://muep.mau.se/handle/2043/22898>

- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading: Reading processes and the teaching of literature*. Norwood, Saint Austin: AATE.
- Thorson, S. (2009). 'Att följa den röda tråden...': Om studenters interaktion med prosafiktion. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 149–260). Göteborg: Daidalos.
- Torell, Ö. (2001). Literary competence beyond conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Torell, Ö. (2002a). Projektet 'Literary Competence as a Product of School Culture'. I Ö. Torell (Red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann & O. Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–32). Härnösand: Mitthögskolan.
- Torell, Ö. (2002b). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (Red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann & O. Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 74–100). Härnösand: Mitthögskolan.
- Torell, Ö. (2013). Carl Larsson läser Anna Maria Lenngren utan *literary transfer*: Om litterär kompetens och personlig läsning. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2013(3–4), 135–145. Hentet fra <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/2951/2533>
- Torell, Ö. (Red.), von Bonsdorff, M., Bäckman, S. & Olga Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland. Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: Tabu i bildeboka: Analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa: Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg, Stockholm: Makadam.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del (sist endret 22.10.2018)* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Wallner, L. (2017). *Framing education: Doing comics literacy in the classroom* (Doktoravhandling, Linköpings universitet). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1150907/FULLTEXT03.pdf>
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71–89). Stockholm: Liber.
- Wilhelm, J. D. (2016). *You gotta BE the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (3. utg.). New York: Teachers College Press.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper

secondary education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33.
<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.01>

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography* (2. utg.). Plymouth: Rowman & Littlefield.

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.

Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.

Øien, M. B. (2009). *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt: En studie av to metoder fra «Teksten i bruk»* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26844>

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Tove Sommervold Institutt for humanistiske fag Høgskolen i Hedmark Postboks 4010 Bedriftssenteret 2306 HAMAR			
Vår dato: 05/11/2015	Vår ref: 44953 / 3 / AME	Deres dato:	Din ref:
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:			
44953	<i>Skjønnlitterær tekstforståelse hos unge lesere. En empirisk undersøkelse av hvordan fiksjonslesingsstrategier kan utvikles hos lesere på ungdomstrinnet</i>		
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder		
Daglig ansvarlig	Tove Sommervold		
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.			
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen			
Katrine Utaaker Segadal		Anne-Mette Somby	
Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf. 55 58 24 10			
<small>Personbrevet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD sine egne elektroniske godkjenningssystemer.</small>			

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44953

FORMÅL

Formålet er å utvikle kunnskap om og nysnukt i ungdomsskoleelevers skjønnhittere tekstforståelse, samt undersøke hvordan elevenes forståelse av fiksjonstekster kan videreutvikles gjennom en eksplisitt lese- og strategundervisning.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det kan behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn (morumål).

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.09.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbested, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2 Samtykkeskjema, lærer

Tove Sommervold
Ph.d.-stipendiat
Høgskolen i Hedmark

Hamar, xx.xx.15

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Skjønnlitterær tekstforståelse hos unge lesere»

Til lærer, X ungdomsskole

Bakgrunn og formål

Formålet med doktorgradsprosjektet «Skjønnlitterær tekstforståelse hos unge lesere» er å utforske hvordan elever reflekterer over de skjønnlitterære tekstene de møter i skolens norskundervisning. Dette vil jeg gjøre ved blant annet å studere hvilke faglige og hverdagslige begreper elevene bruker for å uttrykke sin tekstforståelse. Videre er jeg opptatt av å undersøke hvordan litteraturundervisningen kan tilpasses for å støtte opp under utviklingen av elevenes evne til å lese skjønnlitterære tekster og formulere sin egen tekstforståelse.

Jeg har henvendt meg til rektor på X skole og fått anbefalt deg og din klasse som en mulig samarbeidspartner, og jeg håper at du er villig til å delta i studien.

Hva innebærer det å være med i prosjektet?

Jeg ønsker å følge norskundervisningen i de periodene det arbeides med skjønnlitteratur vårsemesteret 2016 og høstsemesteret 2016. Gjennom observasjon av undervisningen vil jeg prøve å danne meg et bilde av hvordan elevene arbeider med og snakker om de skjønnlitterære tekstene de leser i norskfaget. Mens jeg observerer vil jeg ta notater, og jeg trenger også å gjøre lydopptak av samtalene som foregår i klasserommet, både helklassesamtaler ledet av læreren og elevenes gruppesamtaler. I tillegg vil jeg gjennomføre korte intervjusamtaler med noen elever. Disse samtalene vil foregå i mindre grupper, og spørsmålene vil dreie seg om lesingen av de konkrete tekstene elevene arbeider med. Også under disse samtalene vil det bli gjort lydopptak. Jeg ber også om å få lov til å ta kopier av et utvalg tekster elevene skriver i forbindelse med litteraturarbeidet, samt samle inn opplysninger om elevenes lesepreferanser og fritidslesing gjennom et enkelt spørreskjema.

Formelle og uformelle samtaler med norsklæreren om undervisningsøkter som skal gjennomføres og er gjennomført, vil være av svært stor verdi for prosjektet, så noe tid må kunne settes av til slike samtaler i løpet av en litteraturundervisningsperiode. Disse samtalene håper og tror jeg vil være til god nytte for læreren i hans/hennes egne refleksjoner omkring litteraturundervisningen.

Hva skjer med informasjonen du gir oss?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er bare undertegnede som vil ha tilgang til opplysningene. Skolens navn, lærerens navn, elevenes navn eller annet bakgrunnsmateriale om enkeltpersoner og skoler som deltar vil ikke på noe tidspunkt bli gjort kjent, bortsett fra kjønn, alder, klassetrinn og morsmålsbakgrunn. Lærerne som deltar i prosjektet vil få et pseudonym, og listen som viser koblingen mellom pseudonym og lærerens virkelige navn (koblingsnøkkelen) vil være innelåst på undertegnedes kontor og utilgjengelig for andre. I publikasjoner fra studien vil det være aktuelt å sitere fra samtaleopptak, men all slik sitering vil bli anonymisert, og skole, lærer og elever vil ikke kunne gjenkjennes.

Alle lydopptak og notater lagres på en slik måte at ingen andre enn undertegnede har tilgang til dem, og opptak og utskrifter vil bli slettet ved prosjektslutt i september 2019. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stipendiat Tove Sommervold, Høgskolen i Hedmark
Tlf 62 51 76 31 eller e-post tove.sommervold@hhm.no

Med vennlig hilsen

Tove Sommervold

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Deltakers underskrift og dato)

Vedlegg 3 Samtykkeskjema, elever og foresatte

*Tove Sommervold
Ph.d.-stipendiat
Høgskolen i Hedmark*

Hamar, xx.xx.15

Til foresatte på X. trinn ved X ungdomsskole

Forskningsprosjekt om lesing av skjønnlitteratur i norskfaget

Bakgrunn og formål

Undertegnede er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Hedmarks avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap på Hamar. Jeg er opptatt av litteratur og litteraturlesing i skolen, og ønsker å gjennomføre en undersøkelse av hvordan elever på ungdomstrinnet reflekterer over skjønnlitterære tekster de leser i norsktimene. Jeg vil også, i samarbeid med klassens norsklærer, se på hvordan læreren kan legge til rette for god leseforståelse i litteraturundervisningen. Min tilstedeværelse i klasserommet i prosjektperioden innebærer at jeg kan bidra med hjelp og veiledning, og dermed kan være en tilleggsressurs for lærer og elever. Prosjektarbeidet i klassen vil foregå i alle perioder med litteraturundervisning våren 2016 og høsten 2016.

Hva innebærer deltakelse i studien for elevene?

Jeg er interessert i å studere hvordan elever snakker om de skjønnlitterære tekstene de leser, og for å kunne ta vare på det som blir sagt, trenger jeg å gjøre lydopptak av samtalene som foregår i klasserommet, både helklassesamtaler ledet av læreren og elevenes gruppesamtaler.

I tillegg vil jeg gjennomføre korte intervju samtaler med noen elever. Disse samtalene vil foregå i mindre grupper, og spørsmålene mine vil dreie seg om lesing av de konkrete tekstene elevene arbeider med i norskundervisningen. Også under disse samtalene vil det bli gjort lydopptak. Jeg ber også om å få lov til å ta kopier av et utvalg tekster elevene skriver i forbindelse med litteraturarbeidet, samt samle inn opplysninger om elevenes fritidslesing gjennom et enkelt spørreskjema.

Hva skjer med informasjonen fra klasserommet?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er bare undertegnede som vil ha tilgang til opplysningene. Skolens navn, elevenes navn eller annet bakgrunnsmateriale om enkelte elever vil ikke på noe tidspunkt bli gjort kjent, bortsett fra kjønn, klassetrinn og morsmålsbakgrunn. I publikasjoner fra studien vil det være aktuelt å sitere fra samtaleopptak, men all slik sitering vil bli anonymisert, og skole, lærer og elever vil ikke kunne gjenkjennes.

Alle lydopptak og notater lagres på en slik måte at ingen andre enn undertegnede har tilgang til dem, og opptak og utskrifter vil bli slettet ved prosjektslutt i september 2019. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

For at deres barn skal kunne delta i studien, trenger jeg deres skriftlige tillatelse (se samtykkeerklæring under). Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er frivillig, og elev og foresatte kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke påvirke elevens mulighet til å delta i norskundervisningen på lik linje med resten av klassen dersom hun/han ikke deltar i studien. Kontakt meg gjerne på telefon 62 51 76 31 eller e-post tove.sommervold@hilm.no hvis du/dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Tove Sommervold



Leveres til norsklærer

Foresatte for (elevens navn)

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i forskningsprosjekt om litteraturlesing i skolens norskfag.

Sted og dato

Foresattes underskrift

Elevens underskrift

Vedlegg 4 Intervjuguide, lærer

Innledende spørsmål

- alder (fødselsår)
- utdanning (grunn- og videreutdanning, kurs)
- antall år som norsklærer i ungdomsskolen
- har undervist i hvilke fag og på hvilke trinn

Mål for litteraturundervisningen på ungdomstrinnet

1. Hva kjennetegner en god litteraturundervisningsøkt for deg?

Oppfølgingsspørsmål:

- Beskriv gjerne en bestemt litteraturtime du husker fordi den var ekstra vellykket!
- Hvilke positive og/eller negative erfaringer vil du trekke fram?

2. Hva ser du på som spesielt viktige mål for litteraturundervisningen på ungdomstrinnet?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva er det *aller* viktigste målet, det overordnede målet, for litteraturundervisningen på ungdomstrinnet (for deg)?
- Hvilke felles målsettinger opplever du at dere i norsklærerteamet har om hva elevene skal få ut av litteraturlæringen/litteraturundervisningen?

Elevenes interesse for skjønnlitteratur

3. Hvordan vil du beskrive elevenes interesse for skjønnlitteratur?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan motiverer du elevene til å interessere seg for skjønnlitteratur? (Gi gjerne eksempler på gode erfaringer fra din egen undervisning.)
- Hvordan opplever du rollen som litteraturlærer (som del av norsklærerrollen) for denne aldersgruppa elever?

Elevenes litterære kompetanse

4. Jeg bruker foreløpig begrepet «litterær kompetanse» om evnen til å kunne reflektere over, tolke og diskutere en skjønnlitterær tekst. Hvilke former for litterær kompetanse opplever du at «gjennomsnittseleven» på niende (tiende) trinn har?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan kan spennet innenfor en klasse eller mellom klasser på samme trinn være?
- Hvor avanserte og erfarne lesere kan du treffe på ungdomstrinnet?
- Hva er typiske lese måter for elever på ungdomstrinnet, slik du har erfart det? (noen stikkord kan være: gjenkjennelse, identifikasjon, private assosiasjoner, handlingsorientert, temaorientert, forfatterorientert)

5. På hvilke måter påvirker (det du oppfatter som) elevenes kompetansenivå som litteraturlesere den undervisningen du legger opp til?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan jobber dere norsklærere på skolen sammen om litteraturundervisningen (altså i planleggingen)?
- Hvilke eventuelle utfordringer opplever du og kollegene at dere møter i det å undervise i litteratur?

Analytiske og personlige lese måter

6. Jeg er opptatt av å se på hvordan analytiske lese måter og mer personlige, hverdagslige lese måter spiller sammen når elever og lærer snakker om litteratur. En kan tenke seg en skala med personlig innlevelse på den ene siden og analytisk distanse på den andre, der begge perspektivene sannsynligvis vil være til stede i de fleste litterære samtaler. Er en av disse tilnæringsmåtene vanligere enn den andre i elev-/lærersamtaler om litteratur i ditt klasserom? Hvilken, i så fall?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvor på en slik skala mener du at elevene oftest befinner seg når de selv får styre samtaler om litteratur (f.eks. i gruppesamtaler)?
- Hva legger lærebokas arbeidsoppgaver oftest opp til (på skalaen personlig – analytisk)?
- Hva legger dere i norsklærerteamet oftest opp til når dere selv utarbeider oppgaver til elevene (på skalaen personlig – analytisk)?

Skjønnlitterær lesing

7. Hvilke forskjeller er det mellom undervisning i å lese sakprosa tekster og undervisning i å lese skjønnlitterære tekster, slik du ser det? (Er det noen forskjell?)

Oppfølgingsspørsmål:

- Trenger elevene spesiell trening i å lese skjønnlitteratur?
- Trenger elevene å tilegne seg spesielle lesestrategier for litteraturlesing? Hvilke, i så fall?
- Hva innebærer det å utvikle en litteraturlerer, basert på din erfaring?

Tekstutvalg

8. Hvilke(n) tekst(er) vil du si har fungert spesielt godt i denne klassen, i fjor eller i år (for eksempel ved at den har fått elevene i tale, fått dem interessert)?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor fungerte teksten(e) godt?
- Finnes det visse tekster som er spesielt godt egnet til å utvikle elevenes skjønnlitterære lesekompetanse, slik du ser det? Hva kjennetegner i så fall slike tekster?
- Henter du ofte tekster fra andre kilder enn læreboka? I så fall: Hvorfor gjør du det? Hvor henter du tekstene fra?
- Er elevene med på å velge ut tekster som skal brukes i undervisningen?
- Hvordan oppdaterer du deg på ny skjønnlitteratur som kan være aktuell å bruke i undervisningen?
- Gjennom hvilke kanaler får du tips og informasjon om tekster du kan bruke i undervisningen?

Rammefaktorer

9. Hvilke ytre faktorer mener du påvirker litteraturundervisningen mest? (f.eks. læreplaner, lærermiljøet, skolens ledelse, institusjonelle strukturer, rammer som tid og rom, lærebøker, etc.)

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva tenker du om tidsbruken ved din skole når det gjelder de skjønnlitterære emnene?

Vedlegg 5 Intervjuguide, elever (del 1)

Elevintervjuer i lyrikkundervisningsperioden

1. Hvilket dikt har du valgt til det muntlige framlegget ditt? Hvorfor akkurat dette diktet?
2. Hva er det aller viktigste for deg å få sagt om dette diktet?
3. Hva må dere kunne for å gjøre en slik diktanalyse som dere gjør nå?
4. Hva greier dere å si om dette diktet nå som niendeklassinger, som dere kanskje ikke ville greid for fem år siden, da dere gikk i fjerde klasse?

Vedlegg 6 Intervjuguide, elever (del 2)

Elevintervjuer i bildebokperioden

1. Noen i klassen har sagt i intervju tidligere at de nå har lært seg å «lese mellom linjene», mens de for noen år siden, mens de gikk på barneskolen, bare kunne lese «det som stod i teksten», helt bokstavelig.
 - Når er det denne forandringen skjer, tror dere?
 - På hvilken måte skjer den? (Naturlig utvikling og modning, lært på skolen eller begge deler?)
 - Mens jeg har vært med i norsktimene har jeg lagt merke til at læreboka og læreren bruker en del fagbegreper når dere snakker om litteratur. Husker dere når i skolegangen lærerne først begynte å bruke fagbegreper når dere snakket om litteratur? (Husker dere noen slike begreper fra barneskolen?)
2. Dere legger jo merke til mange ting i tekster. Har dere lært å lese tekster på en bestemt måte på skolen, eller er det noe dere bare gjør av dere selv?
3. Hvordan vet dere at en tekst er skjønnlitterær? (Er det noe i teksten som gjør at dere straks ser at det er en skjønnlitterær tekst?)
 - Er det forskjell på «vanlig lesing» og «litteraturlesing»? Hvordan da, i så fall? (Leser dere skjønnlitterære tekster på andre måter enn fagtekster?)
 - Hva er signalene/tegnene på at en tekst er skjønnlitterær?
 - Hva legger dere selv inn i en skjønnlitterær tekst når dere leser?
4. Hvilke kunnskaper trenger dere for å lese en skjønnlitterær tekst?
 - Tenker dere noen ganger på andre bøker/tekster dere har lest når dere leser nye skjønnlitterære tekster?
 - Lærer dere å lese litteratur av hverandre? Hvordan da, i så fall?
 - Er det noen forskjell på å lese et dikt og en novelle og en bildebok, for eksempel? Må leseren tenke på ulike måter?

Vedlegg 7 Spørreundersøkelse, elever

Spørreskjema om lesevaner og leseinteresser

Fornavn:

Hvilke språk (ett eller flere) snakker du hjemme?

1. Er du glad i å lese bøker på fritida? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Leser du andre tekster enn bøker (på norsk eller andre språk)? Eksempler kan være nettaviser, blogger, spillmanualer og lignende.
3. Omtrent hvor mye tid bruker du på å lese i en bok på fritida (snitt i løpet av en uke)?
4. Skriv ned tittelen på den siste boka du leste (eller en bok du har lest i løpet av ungdomsskolen). Nevn gjerne flere om du vil.
5. Hvilke TV-serier eller -program følger du med på?
6. Hvilke typer bøker, film og serier liker du best å lese/se? (eksempler: spenning, kjærlighet, humor, krim, sport, historie, biografi, fantasy, realisme)

7. Har du noen favorittforfatter eller favorittbok/-serie? Hvilken?
8. a) Hvem gir deg tips om bøker som du kanskje vil like? b) Hvem hører du som regel mest på? (venner, mor, far, lærer, bibliotekar, andre)
9. Pleier du å snakke med klassekamerater og venner om bøker, filmer og serier du og de andre har sett/lest? Hvis ja: Hvor ofte skjer det?
10. Hvordan liker du å lese og snakke om skjønnlitteratur på skolen?

Errataliste

Doktorand: Tove Sommervold

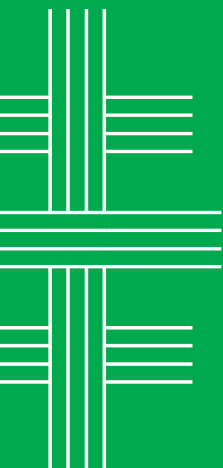
Avhandlingstittel: *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning. En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker*

Forkortelser for typer av rettelser:

Kor – korrektur (Cor – correction of language)

Eltf – endring av layout eller tekstformat (Cpltf – change of page layout or text format)

Side/linje/fotnote	Original tekst	(type rettelse) Korrigeret tekst
17 / 25	... for nå fram til tekstens mening.	(Kor) ... for å nå fram til tekstens mening.
24 / 24	I lese møtene, altså høylesingssituasjonene, ...	(Kor) I lese møtene, altså høytlesingssituasjonene, ...
24 / 29	... i ungdomsskolelevers norskfaglige praksiser ...	(Kor) ... i ungdomsskoleelevers norskfaglige praksiser...
29 / 25	... og elevstyrte gruppesamtaler.	(Kor) ... og elevstyrte gruppesamtaler.
61 / / 35	... Å være i teksten og bevege seg gjennom»...	(Kor) ... Å være i teksten og bevege seg gjennom...
63 / 3	Det er det, Barthes gjør i sin analyse af «Sarrasine» (Hansen, 1997, s. 118).	(Kor) Det er det, Barthes gjør i sin analyse af «Sarrasine» (Hansen, 1997, s. 118).
64 / 7	Barthes beskriver dem som: [...] two sequential codes:...	(Kor) Barthes beskriver dem som «[...] two sequential codes: ...
80 / 13	... utgjøre en så sentral del datamaterialet.	(Kor) ... utgjøre en så sentral del av datamaterialet.
83 / 14	... er et forsøk å styre ...	(Kor) ... er et forsøk på å styre ...
100 / 7	... det ikke mulig å ...	(Kor) ... det er ikke mulig å ...
104 / 31	... med utgangspunkt i denne definisjon, ...	(Kor) ... med utgangspunkt i denne definisjonen, ...
114 / 15	... tilbyr en konsentrert form og en kunsterisk kompleksitet, ...	(Kor) ... tilbyr en konsentrert form og en kunstnerisk kompleksitet, ...
156 / 12	Jeg har gjort rede for de ulike lese måtekategoriene ...	(Kor) Jeg har gjort rede for de ulike lese måtekategoriene ...
211 / 1	Elevene i Gruppe C var ...	(Kor) Elevene i Gruppe B var ...
222 / 31	... overfor tiendeklassingene (Mitchell, 2018, s. 144, s. 294).	(Kor) ... overfor tiendeklassingene (Mitchell, 2018, s. 144, 294).



Høgskolen
i Innlandet

Bildeboklesing på ungdomstrinnet har fått lite oppmerksomhet i skandinavisk litteraturredidaktisk forskning, der elevers skjønnlitterære lesing ellers er bredt undersøkt. Denne kvalitative studien ser nærmere på hvordan en gruppe niendetrinns elever og deres lærer nærmer seg bildebøker i ulike litteraturredidaktiske samtalsituasjoner innenfor norskfagets rammer. Interessen rettes særlig mot de ulike lesemåtene som gjenspeiles i materialet, og studien argumenterer for at større innsikt i litterære lese måter kan gi økt kunnskap om elevers litterære kompetanse, både bildeboklesingskompetanse spesielt og litteraturlesingskompetanse mer generelt.

Elevstyrte gruppesamtaler blir særlig grundig utforsket, og forstås på bakgrunn av den lærerstyrte bildebokundervisningen elevene har deltatt i. Resultatene viser at gruppesamtalenes innhold på flere måter skiller seg fra innholdet i klassesamtalene, og ulike lese måter dominerer i de to didaktiske situasjonene. Noe av forklaringen ligger i at situasjonene har ulike formål og ytre rammer. Læreren legger stor vekt på innlæring og bruk av fagbegreper som er spesifikke for bildebokmediet og bildeboklesingen, som samspillet mellom bildebokas visuelle og verbale tekst. Elevgruppenes bildeboklesing, som er en mer sammenhengende lesing enn klassesamtalens punkt nedslag, er i større grad preget av handlingsorienterte og fortolkende lese måter.

Avhandlingen beskriver og diskuterer norskfaglige litteraturlesingspraksiser som har spesiell relevans i en endringstid for faget, der et fornyet kompetansebegrep med vekt på utvikling av forståelse, refleksjon og kritisk tenkning blir løftet fram.