



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i lesevitenskap

Vårsemesteret, 2018

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Christine Christensen (2612)

(signatur forfatter)

Veileder: Bjørn Kvalsvik Nicolaysen

Tittel på masteroppgaven:

En roman som klassens utfordring – en studie av 10.klassingers lesning av en felles roman.

Engelsk tittel: A novel as a class' challenge – a study of 10th graders shared reading of a novel

Emneord: Ungdom og lesing av skjønnlitteratur,
lesemåter, engasjement, litterære samtaler,
arbeidsmåter

Tall på ord: Sidetall: 104
+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 14.05.2018

Forord

Min tid som student ved Universitet i Stavanger er nå snart forbi. Fire år med læring, faglig oppdatering og refleksjon over egen praksis har i sum gitt meg enda større glede i arbeidet som lærer i ungdomsskolen. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg lært utrolig mye om hva som bor i den enkelte elev når det gjelder evne og vilje til å diskutere litterære tekster. Ungdomsskoleelevene i dette leseprosjektet imponerer og har gitt meg lærdom som vil leve med meg alltid. Jeg er litteraturlærer i hjertet og er takknemlig for innblikket jeg har fått, som styrker min tro på at det vi gjør med og gjennom litteraturen er viktig.

Det er mange som skal takkes. Først og fremst takker jeg elevene som er informanter i dette prosjektet. Takk for meningers mot, positivitet, energi og innlevelse.

En stor takk går til min arbeidsplass. Tusen takk for faglige innspill, støtte, sparring og oppmuntring. En spesiell takk til deg, Kjersti. Du er unik.

En stor takk går til min veileder Bjørn Kvalsvik Nicolaysen. Uten deg hadde det ikke gått. Takk for at du har hjulpet meg til å sette ord på det jeg faktisk mener.

Videre fortjener du, Tormod, en stor takk. Tusen takk for korrekturlesing og inspirasjon.

Til sist vil jeg takke Tommy, Marthe, William og Sebastian. Jeg vet at det er bøker, papirer, rot og kaffikopper både her og der. Det vil det muligens fortsatt være. Takk for støtte i mine opp og nedturer, Tommy.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen har til hensikt å belyse hvordan oppgavedesign kan inviterer til autentisk engasjement. Gjennom å undersøke elevers felles lesning av en roman av Lars Mæhle, *FUCK OFF I LOVE YOU* (2012) har intensjonen vært å sette et flomlys inn på elevers faktiske resepsjon og hvordan leseferdigheter viser seg i praksis.

Studien ble gjennomført i to 10.klasser og presenterer en empirisk undersøkelse av hvordan 15-16-åringer leser en litterær tekst. Datamaterialet består av leselogger og annet skriftlig materiale som prøvebesvarelser, dikt og refleksjonstekster fra perioden leseprosjektet varte.

Opgaven utforsker hva som gjør at elevene opplever et engasjement gjennom å belyse hvordan de skaper mening gjennom identifikasjon, innlevelse og refleksjon. Den undersøker hvilke lesemåter som trer frem og hvordan elevene posisjonerer seg som lesere. Hensikten er å få kunnskap som kan vise hvordan en kan utforme en litteraturundervisning som legger til rette for utvikling av litterær forståelse. Lesemåtene, som kommer frem av materialet, belyser hvordan litterær ferdighet viser seg i praksis. I tillegg undersøker denne masteravhandlingen hva eleven selv rapporterer om hva som skaper læring og forståelse i dette leseprosjektet.

Et sentralt funn er at når eleven opplever seg som deltakende i aktiviteten og meningsskapingen utvikles et autentisk engasjement. Et annet funn er at det er store ulikheter i lesemåter. Disse viser seg i kunnskap om hva det vil si å lese på en litterær tekst og viser at denne ferdigheten må og kan eksplisitt læres i en sosial praksis i klasserommet. Samtidig handler også lesekompetanse om holdninger og hvordan en ser seg selv som lærende elev, eller ikke. Det kommer også klart fram av hva elevene selv rapporterer at elevens opplevelse av mestring av situasjon og språk utvikler elevens identitet som leser.

Prosjektet har overbevist meg om at elevenes engasjement utvikles gjennom å få love til å uttrykke seg skriftlig for så å møte andres lesning. Litterære leseferdigheter utvikles gjennom å lese, skrive og samtale om teksten, og det å dele sin resepsjon av teksten er utviklende og engasjerende for både såkalte sterke og svake elever. Individuelt arbeid der en formulerer sine respsjoner er viktig for kvalitet på diskusjon og i tillegg uttrykker elevene at det har vært viktig med en annen type aktivitet enn sakpreget skriving. Denne mer visuelle og frie meddiktingen kan være tegning, dramatisering og dikting.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
1.0 Bakgrunn og tema	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Avgrensing	3
1.3 Oppgavedesign som lokker fram engasjement.....	3
1.4 Kunnskapsløftet 2006: Lesing som deltakelse i sosiale praksiser	5
1.4.1 Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget	5
1.4.2 Literacy practices og literacy events	6
1.5 Romanens affordans	7
1.5.1 Lesing som erfaring og danning.....	7
1.6 Aktørene i klasserommet: Eleven, teksten og læreren	9
1.7 Fagdidaktiske valg.....	10
1.7.1 Valg av sjanger og felles bok	10
1.7.2 Valg av bok: <i>FUCK OFF I LOVE YOU</i>	11
1.7.3 Skriftlige oppgaver som forberedelse til literacy-events	13
1.7.4 Litterære samtaler.....	14
1.7.5 Gruppesammensetning	16
1.8 Gangen i det didaktiske arbeidet	17
1.9 Metode og material.....	19
1.9.1 Data	19
1.9.2 Skolen, klassene og lærerforskeren	20
1.9.3 Utvalg: Norsklassene og lesemåter som viser ulikheter.....	21
1.9.4 Etikk	22
1.9.5 Analyse	22
1.10 Oppgavens gang	24
2.0 Teoretisk rammeverk: literacyteori og respsjonsteori i møte med praksis	25
2.1 Den aktive medskapende leseren.....	25
2.2 Lesemåter i møte med skjønnlitteraturen	27
2.3 Den aktive leseren og forestillingsverdener	29
2.4 Å være deltaker i en fagdiskurs	30
2.5 Identitet og affinitet.....	31
2.6 Grunnleggende begreper: Litterær kompetanse, ferdighet og faglighet.....	32

2.6 Tidligere forskning	33
2.7 Ungdomsskoleleseren.....	34
3.0 Personlig relevans som grunnlag for identifkasjon og innlevelse	37
3.1 Førlesningsaktivitet som invitasjon til engasjement.....	37
3.2 Elevens tekst: Personlig innlevelse som utgangspunkt for et engasjement.	41
3.2.1 Rollekortet «Lederen» som invitasjon til personlig tilnærming	43
3.2.2 Rollekortet «Hverdagshelten» som invitasjon til å kople liv og tekst	44
3.2.3 Rollekortet: Den dramatiske som invitasjon til innlevelse	50
3.2.4 Ordkunstneren som invitasjon til en oppmerksomhet mot det litterære språket.	53
3.3 Fellesteksten: En utforsking av et enkeltmenneskes liv	55
3.4 Språk og engasjement.....	62
3.5 Lesemåter i «Drømmen.» Å fylle de tomme plassene med mening.....	64
3.5.1 To hovedtyper av lesere: Å lese med fordobling eller ikke	67
3.6 Tomme steder og fri fantasi eller å følge umerkede stier	70
4.0 Fortellingen som invitasjon til refleksjon	72
4.1 Emosjonelle lesninger. Kjærlighetstemaet.....	73
4.2 Eksistensielle lesninger.....	74
4.3 Etske lesinger	75
4.5 Å skape relevans til egen samtid	78
5.0 Elevenes opplevelse av læring og forståelse	83
5.1 Elevens opplevelse av læring: «Og det har vært kjekt mens man arbeidet med det, som bare gjør det enda bedre».....	83
5.2 Hva gjorde din forståelse av det som skjedde bedre?.....	88
6. Oppsummering og viktigste funn	94
6.1 Viktigste funn	101
6.2 Å lese romaner i fellesskap: Demokratiøvelse. Tekstforståelse. Livsforståelse.....	103

1.0 Bakgrunn og tema

Vigdis Hjorth kalte sin siste roman et «skrik i skrift» på litteraturfestivalen i Stavanger høsten 2017. Opplevelsen av at fortellinger bærer i seg en sannhet og at disse er viktige å lese og snakke om, er selve utgangspunktet for min interesse for litteraturarbeid i klasserommet. Skjønnlitteratur kan være en port til innsikt og opplevelser. Vi lever alle bare et liv og har veldig begrenset tilgang til andre menneskers indre. Gjennom det vi leser, gis en mulighet til å dvele ved ulike menneskelige erfaringer, og det kan gi nyttige innsikter i våre og andre livs muligheter. Min erfaring er at ikke alle elever i skolen har erfaringer med å lese litteratur på en måte som skaper refleksjon rundt teksten. Det å bidra til at eleven utvikler sin tekstkompetanse gjennom skriving, lesing og samtaler kan gjøre at eleven får en rikere opplevelse av aktuelle teksten og senere tekster, enn om lesingen hadde vært kun en individuell aktivitet.

Det å lese bøker er i sterk konkurranse med ungdommers interesse for serier, filmer og dataspill som alle gir oppslukende opplevelser og kunnskap. I en tid hvor så mye er i sterk konkurranse med lesing av bøker, kan skolen se sin mulighet til å dvele ved kunnskap litterære tekster kan gi, og ganske sikkert kan dette gi overføringsverdi til andre typer tekster som ungdommen er opptatt av i fritiden. I skolen har vi anledning til å lese på en *annen* måte enn utenfor skolen. Lesingen kan koples til det sosiale på en organisert måte som kan bidra til utvikling av lesekompetanse. I norskfaget skal eleven lese for å oppleve og *lære* å lese for å oppleve. Det trenger ikke gå på bekostning av at lesing er *gøy*. I klasserommet kan *måten* vi arbeider med litteratur på åpne for forståelse av verden, oss selv og andre. Førsteamanuensis i nordisk litteratur Åsmund Hennig argumenterer i boka *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdydaktikk*, for en litteraturundervisning som tar vare på elevens personlige lystbetonte leseopplevelse, og samtidig ser han lesing som en sosial handling. Min posisjon ligner på hans. Det å skape rom for samtaler rundt et tredje, nemlig romanen, er for meg selve grunnlaget for et levende litteraturengasjement i klasserommet. Engasjement skapes gjennom en personlig opplevelse av relevans.

Vårt digitale og tekstbaserte samfunn har store krav til leseferdigheter, og skolens oppdrag er å sikre gode skrive- og leseferdigheter for alle våre elever. Noen barn er omgitt av bøker i hjemmene, og andre er det ikke. Dette skaper grunnlag for store forskjeller i hvordan de lykkes i skolen. Det å lese bøker er en kulturell kompetanse som de vil ha nytte av i livet ellers, og skolen skal bidra til at de ikke lukkes ute fra noe som er en anerkjent, kulturell

kapital. Jeg ønsker at elevene skal få en erfaring med at skjønnlitterær lesekompetanse er relevant, gir glede og er berikende. I alle yrker, og i alle våre relasjoner og møter med andre, vil det være en styrke å lese bøker. En lege eller en politimann, en venn og en bror, vil kunne ha nytte av erfaringer som bøker gir tilgang til.

Å spille på elevenes interesser og erfaringer kan gi grunnlag for et engasjement fordi elevene opplever at teksten får betydning for dem. Det er viktig å skape relevans, men skolens mål svekkes hvis elevene bare får gjøre mer av det de syns er gøy på fritiden. Dette er en av grunnene til at jeg velger romanen i denne sammenheng. Intensjonen er å lage situasjoner der engasjementet aktiviseres og elevene utnytter førkunnskaper og involverer seg i teksten. Leserens rolle i meningsskapingen er essensiell. Den litterære teksten ses her som en ytring elevene kan gå i dialog med uavhengig av smak. I dette arbeidet kan grenseoverskridende læring og erkjennelse skje. Literacy-teori og leserorienterte teorier der eleven må være aktiv og deltakende i samarbeid med andre, kan utnyttes i praksis og virke som en katalysator for faglig forståelse. I sin helhet er arbeidet ment å være en innføring i en sosial praksis som alle elevene vil møte igjen i videre skolegang og et møte med en sjanger som er sett som verdifull i livet utenfor skolen. Ønsket er at elevene skal oppleve at den litterære teksten angår dem.

1.1 Problemstilling

Tittelen på denne masteroppgaven er: *En roman som klassens utfordring – en studie av 10.klassingers lesning av en felles roman*. Min hypotese er at måten vi nærmer oss teksten på i klasserommet, er av betydning for opplevelse og læring. Problemstillingen for dette prosjektet er: *Hvordan oppgavedesign kan inviterer til autentisk engasjement*. Engasjement er et begrep som både kan knyttes til leselyst og til arbeidslyst. Det er et nøkkelbegrep i literacy-teori på den måten at man må engasjere seg i tekster for å forstå og skape mening. Målet er å bidra til elevenes utvikling av situasjons- og tekstmestring. Hvordan ulike elever faktisk leser kan sannsynligvis si meg noe om hva vi bør gjøre mer av og mindre av i undervisningen. De tre forskningsspørsmålene som er mål for analysene er:

1. Hvordan skaper ulike elever mening gjennom identifikasjon, innlevelse og refleksjon?
2. Hvilke lesemåter trer frem og hvordan posisjonerer eleven seg i forhold til den litterære teksten?
3. Hvordan opplever elevene at de lærer og forstår noe?

1.2 Avgrensing

Min masteroppgave handler om skjønnlitteratur i skolen. Målgruppen min for denne studien er litteraturlærere i skolen. Jeg ønsker å belyse hvordan man kan bruke klasserommet som en arena for både personlig opplevelse og en øving i lesemåter som åpner teksten for refleksjon rundt erfaringer. Jeg ønsker å fokusere på disse ungdomsskoleelevenes resepsjon av en roman. Min avgrensing ligger i det å studere kun det skriftlige materialet. For å undersøke elevens engasjement valgte jeg å studere elevsvarene til de forskjellige oppgavene, logger og refleksjonsskriv. Hensikten er at informasjonen jeg får kan si noe om hva som fremmer og hva som hindrer litterær leseutvikling i møte med en av skolens tekster.

Oppgavens literacy mål, der det å utvikle seg som leser gjennom å forstå, tolke og snakke om teksten, står sentralt. I utforskningen av hvordan oppgavedesign bidrar til engasjement, kan elevens opplevelse av nytteverdi si noe om *grunnlaget* for engasjement. Skjønnlitterære tekster er kommunikasjon som en kan oppleve som nyttig, da de kan ses som det «(...) å stille til rådighet helhetlige meningsunivers som inviterer til studier av hvordan forholdet mellom mennesker utfolder seg språklig.» (Skaftun: 2009:213). Hvordan elevene selv opplever at de lærer og hva som skaper forståelse var også viktig for meg. Slik kan jeg bruke svarene de gir i videre profesjonsutvikling.

1.3 Oppgavedesign som lokker fram engasjement

Utenfor skolen leser ungdommer romaner for underholdning, avslapping og fordi det gir en glede. Dersom elevene opplever seg som meningsskapende deltakere, og ikke passive mottakere av lærerens tekst, mener jeg det skapes grunnlag for et ekte engasjement også innenfor skolens vegger. Gjennom gruppearbeid vil elevene få et forhold til lesingen, og det blir en leseaktivitet med et formål; nemlig samtaler om tekst i grupper. Det er leseren som må få teksten til å bety noe, og og en aktiv leser, som knytter erfaringer og refleksjoner til teksten, er viktig i meningsdannelsen. Oppgavene er ment å lokke frem ulike typer lesemåter og tilby elevene en posisjonering der de skal mene noe. I formål for norskfaget står det at:” Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.” (Udir: 2013:2). Slik kan norskfaget bli et sted å øve seg i å uttrykke en mening om noe, og oppleve at deres meninger og tanker brynes mot medelevers. Teksten skal være grunnlaget for argumentene. Engasjerte leserer vil, om de finner rom for det i teksten, ta imot invitasjonene oppgavene gir om å innta faglige posisjoner der de begrunner og argumenterer for sine lesninger. Unescos definisjon av literacy ligger til grunn for oppgavedesign:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying context. Literacy involves a continuum of learning and to enable an individual to participate fully in wider society (Unesco 2004)

Eleven skal gjennom å aktivt bruke teksten øves i en måte å gripe teksten an som han kan ha nytte av videre i livet. Begrepet autentisk kan bety ekte, opprinnelig, originalt eller som har egenart (Olseth:2018:1) I denne sammenheng rettes søkelyset mot hvordan oppgavedesign kan invitere til *autentisk* engasjement i den forstand at det skal lokke frem et ekte engasjement. Dette engasjementet knytter jeg til Åsmund Hennigs begrep effektive lesere. Det som kjennetegner Hennigs effektive lesere er at de etablerer en forestillingsverden raskt i møte med en tekst som engasjerer, de har leselyst, ulike typer kunnskap som de tar i bruk i møte med teksten, og de kan forklare sine lesninger og få mer ut av tekstens tematiske relevans for egen virkelighet. (Hennig: 2010:17). Det å gjøre elevene til effektive lesere, mener Hennig er *målet* for litteraturundervisningen. Det som hindrer eleven i å engasjere seg, er også det jeg vil søke å belyse.

Grunnleggende i designet av oppgaven er ideen om at det er lystbetont å samtale om sine responser fordi det ikke er etter en oppskrift med gitte svar. Det kan aldri gjøres og oppleves likt med noen andre. En leser som tar imot invitasjonene oppgavene gir, vil engasjere seg på ulike vis, han vil kanskje kjenne seg igjen i noe, han vil føle med i visse situasjoner, han vil se sammenhenger, han vil merke seg poetisk språk, komposisjonsmønstre, overraskende frampek og ordbruk som i sum kan åpne for erkjennelse. I møte med andres lesning, kan tekstens mening bli rikere enn om en sitter alene og leser.

Begrepet engasjement er sentralt i leseforskning. Gode lesere engasjerer seg. Gode leseferdigheter har også sammenheng med holdninger. Dersom eleven uttrykker affinitet mot skolens tekster, er grunnlaget for læring lagt. En lærende elev har lyst og utholdenhet fordi han ser relevansen. Engasjerte lesere leser ofte og med lyst. Ikke-lesere mangler dette engasjementet, og slik forsterkes forskjellene. Lesing krever anstrengelse. Gjennom oppgavedesignet lærer elevene en metaspråklig strategi og en måte å snakke om litterære tekster på som kan bidra til mestring. Utfordringen blir å fange elever som også uttrykker en motvilje, og begrunner denne ut fra smak og behag. Ønsket er å utvikle elevens forhold til de litterære tekstene i en skolesammenheng.

1.4 Kunnskapsløftet 2006: Lesing som deltakelse i sosiale praksiser

Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 bærer med seg innsikter fra læringsteori som omhandler hvordan vi tilegner oss kunnskap, nemlig literacy-teorier som framholder at vi lærer i sosiale sammenhenger med sosiale formål. Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer mer enn å kunne avkode og forstå skrift: «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet.» (OECD:2007, referert i Udir:2015:4). Definisjonen peker på lesekunnskap som nøkkelen til verden og våre muligheter til deltakelse. Språk er makt som aldri før. En erkjennelse av at vi lærer gjennom språk, er grunnlaget for at Kjell Lars Berge kalte Kunnskapsløftet en literacy-reform: «For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningssskapende eller semiotiske ressurser i faget» (Berge:2005:163). Gjennom å lære fagets språk og selv lære å ta språket aktivt i bruk, inviteres man inn i en diskurs som deltaker.

1.4.1 Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget

Kunnskapsløftet 2013 sier dette om lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget: «Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.» (Udir: 2013:5). Det å lese ses som å «skape mening,» og synliggjør literacy som en aktivitet der leseren er aktør. Å engasjere seg innebærer å ha en motivasjon for arbeidet, og den kan komme av å se relevansen med arbeidet, i et nytteperspektiv som handler om tilgang til verden rundt og våre muligheter for å ha tilgang til den tekstmedierte verdenen. Laila Aase begrunner hvorfor vi arbeider med skjønnlitteratur ved et sted å hevde at: «ein ikkje kan vere deltakar i kulturen på ein kvalifisert måte utan at ein kjenner og forstår alle kulturuttrykka, til dømes skjønnlitterære tekstar.» (Aase: 2005:113). I vårt samfunn som er tekstlig orientert, kan vi slik professor i fagdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag Jon Smidt en gang formulerte dette se tekstene som broer som gir tilgang til alt som er omkring oss (Smidt:1992:17). Jeg mener skjønnlitteraturen kan gi større forståelse for menneskers beveggrunner og situasjoner. Dersom elevene får samtale om teksten, kan ulike lesninger utvide perspektiv på teksten og en sitter igjen med en rikere forståelse og opplevelse. I skolen er læring målet, og skolens fokus må være å lære å lese ulike typer tekster ut fra hva som kan være deres formål og funksjon. Professor i lesevitenskap Bjørn Kvalsvik Nicolaysens begrep *tilgangskompetanse*

(Nicolaysen: 2005:22), som tilsvar til det engelske literacy, klarer å synliggjøre hvilken tekstkompetanse elever trenger og hvilket mål alle leselærere har i skolen. Skolen skal være den treningsarenaen som gir elevenes tilgang til ulike typer tekster som gir mestring i å være med i den tekstkulturen som omringer oss.

1.4.2 Literacy practices og literacy events

Skjønnlitterære teksters potensial for læring og innsikt, bringer oss til spørsmålet om *hvordan* vi skal jobbe med tekstene for at alle skal få tilgang til dem. Intensjonen i skolen er å gjøre elevene i stand til å posisjonere seg som lesere som kan og vil utvikle seg som lesere. Engasjement er nøkkel. Det å lære fagets språk er å lære en diskurs, noe som effektive lesere raskt vil tilegne seg.

Lingvist- og literacyforsker David Barton foreslår en økologisk metafor for hvordan literacy utvikles: «It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment.» (Barton: 2007:29). Literacien til den enkelte er med inn i aktiviteten, og den utvikles, her i klasserommiljøet, i samspillet med andre. De to begrepene literacy practices og literacy events er grunnbegreper i dette oppgavedesignet. Literacy praksisen er «common patterns in using and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity.» (Barton: 2007:36). Oppgavedesignet legger opp til en sosial praksis der hensikten er å la ulike lesere samtale om teksten i et organisert læringsmiljø, og literacy events, eller teksthendelser, er møter der elevene snakker om teksten ut fra oppgaver de har fått. Det handler om å kommunisere sin resepsjon av teksten til andre. Gjennom å skriftliggjøre den først og så formidle til andre, er tanken at man også utvikler seg selv: «All thought is socially constructed and it is the social practices around literacy, not literacy itself, which shape consciousness.» (Barton: 2007:45). Det å studere ulike leseresponser kan gi informasjon om hvordan vi kan jobbe i skolen for å styrke litterær leseferdighet. Elevens literacy, eller med et norsk begrep, skriftskyndighet, er en del av miljøet, og den både påvirker og påvirkes av miljøet rundt eleven. Det å se på lesing som sosial aktivitet kan vise oss *hvordan* man lærer. Jeg vil se på klassen som et slags drivhus for tekstkompetanse og se på hva som faktisk skjer med elevens skriftkyndighet i klassene. Jeg vil forsøke å sile ut forskjeller i måter å lese på, og på den måten kan jeg kanskje bruke kunnskapen til å utvikle litteraturpraksisen i framtidige klasser.

1.5 Romanens affordans

Det er altså en liten del av norskfagets tekstarbeid som er under lupen, men etter min mening, en spennende del. Ofte leses det romaner i klasserommet på den måten at man setter av litt tid, kanskje et kvarter i starten av norsktimene, eller kanskje en time i uken. Dette er en fin måte å gi elevene rom for lesing og en anledning til å få opplevelser og til å få nye ideer om hva de kan lese. Men det fungerer ikke hvis det er den eneste måten å jobbe med romaner på. Elevene skal øve opp blikk for akkurat denne sjangerens tekstlige konstruksjoner og bli bevisst sjangrenes affordans. Lesesenteret i Stavanger forklarer ordet slik: «Affordans vil si det man kan uttrykke og oppnå gjennom bruk av en bestemt genre. Genrene har ulike affordans fordi de har ulike potensial til å skape mening; de har ulike meningsskapende muligheter, og de har ulike begrensninger.» (Lesesenteret:2018). Alle tekster har sin affordans, altså ulike måter å skape mening på. Kanskje kan en si at en romans affordans er at den viser oss hvordan enkeltpersoners liv er og at den viser oss hva livet *kan* være. Hvordan elevene uttrykker seg vil kunne synliggjøre deres engasjement og innlevelse i den aktuelle teksten.

I *Hva er en roman* løfter professor i allmenn litteraturvitenskap ved Universitet i Oslo Tone Selboe, frem dette om romanen som sjanger: «Romanens viten er først og sist det jeg har kalt antropologisk; den gir oss tilgang til andre menneskers indre, til tanker, følelser og bevissthetsliv, åpner tid og rom, er psykologi og sosiologi, historie og språk - utforsker enkelt sagt alt det menneskelige i all sin kompleksitet.» (Selboe: 2015:118). Sett slik kan romanlesingen bli en studie som fører til en erkjennelse av noens situasjon. Dette er noe av bakgrunnen for at det er viktig for meg at vi leser en hel roman, og ikke utdrag. Romanen er en sjanger som kan vise oss en sammenfatning av et liv over tid. Det er en praksis som forenlig med litteraturfagets grunnlag i hermeneutisk tenkning og tolkning. I en hermeneutisk lesning vil man gjennom lesingen bevege seg gjennom små og store opplevelser og oppdagelser, og er stadig på vei mot en helhetlig forståelse. Denne forståelsen virker tilbake på opplevelsen av enkelthendelsene, og slik forstår vi stadig bedre.

1.5.1 Lesing som erfaring og danning

Professor i rettsvitenskap og etikk ved Universitetet i Chicago Martha Nussbaum fikk sitt gjennombrudd som filosof og litteraturforsker med boka *The Fragility of Goodness* i 1986. Her løfter hun frem ideen om at det å lese skjønnlitteratur kan gjøre oss til bedre samfunnsborgere og er med det en sterk forsvarer av litteraturens plass i utdanningssystemet. Følelsene står sentralt i hennes filosofi, og et poeng hos henne er at følelser er rasjonelle og

dette kan skjønnlitteraturen vise oss. Litteraturen kan la oss rette oppmerksomheten mot de psykologiske kreftene som skaper skille mellom rent og urent (Engelstad: 2010:20). Sentralt er menneskets sårbarhet som avhengig av andre. Irene Engelstad skriver det slik i den fine innledningen til Nussbaums *Litteraturens etikk*: «Utdannelse, litteratur og kunst kan bidra til å motarbeide en inndeling i verden mellom rent og skittent, og skape innlevelse og forståelse for den andre, hjelpe meg til å se at det onde, farlige og avskyelige også er en del av meg selv.» (Engelstad: 2016:21). Nussbaum legger også til i sitt resonnement at det selvsagt finnes dem som leser bøker med innlevelse, som begår grusomheter mot andre. Men det å lese skjønnlitteratur kan føre til at en erkjennelse som gir erfaringer på lik linje med livet ellers. Nussbaum synes å være i opposisjon til de som mener litteraturen bare er estetisk opplevelse, det å lese skjønnlitteratur kan også gi anledning til moralsk refleksjon. Dette er ideer som jeg tenker er viktige i en legitimering av lesing av romaner i skolen. Skolen gir anledning til å øve opp en erfaring med en estetisk lese måte, altså et fokus på form, struktur og språk, som kan gi en unik lesererkjennelse fordi en reflekterer og ikke bare leser handling. I kombinasjonen mellom denne analytisk tilnærmingen og det å gi rom for elevens personlige leseropplevelse, gis en mulighet til at alle elever får en tilgang til hvordan man konvensjonelt leser litterære tekster samtidig som at det er lystbetont. Særlig gjennom å studere de fiktive personene kan en få en inngangsport til liv som ikke er vårt eget indre. Vi kan lære å se mennesker bak masken.

For Nussbaum kan skjønnlitteraturen spille en dannende rolle i utdanningen. Hun tenker seg et ideal, en verdensborger som har visse kvaliteter. Det er tre kvaliteter man skal etterstrebe. For det første er det evnen til å se seg selv som forbundet med andre. Det andre utdanningsmålet er å utvikle evnen til kritisk tenkning og evaluering av det som er, og for det tredje er det å utvikle evnen til å forestille seg. Nussbaum tenker seg at denne litterære forestillingsevnen kan utvikle medlidenhet og medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse. I følge Nussbaum bygges demokrati ved at vi klarer å se andre mennesker på lik linje med oss selv, ikke kun som objekter. Den narrative forestillingsevnen gjør det mulig å sette seg inn i de omstendigheter som gjør at denne personen føler, tenker eller handler som han gjør. (Nussbaum: 2016: 96). Hun har blitt kritiskert for en overdreven tro på at litteraturens rolle som oppøving i empati. Men hennes ideer har inspirert til å løfte frem en forståelse av at litteraturen kan, gjennom å vise at følelser er rasjonelle og basert på erfaringer, øke ens innlevelse og forståelse av andre.

Professor i nordisk ved Universitetet i Oslo, Per Thomas Andersen, skriver om følelser at de burde være den viktigste grunnleggende ferdigheten: «uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn.» (Andersen: 2011:12).

Andersen refererer til Martha Nussbaum og hennes tanker om emosjoner. Emosjoner kan læres:

Emosjoner er ikke følelser som veller opp i oss i en naturlig, uformidlet utladning fra vårt naturlige selv, de er i virkeligheten ikke personlige eller naturlige i det hele tatt, de er tvert imot formet, de er sosiale konstruksjoner. Vi lærer hvordan vi skal føle, vi lærer vårt emosjonelle repetoar. Vi lærer emosjoner på samme måte som vi lærer våre oppfatninger, fra samfunnet (Nussbaum referert i Andersen: 2011:20)

Det vi tar for gitt endrer seg i møte med fortellingen: «Litteraturen yter motstand, avslører, vekker til opprør, setter etablerte emosjoner i bevegelse» (Andersen:2011:20). Og i dette ligger noe av litteraturens potensial for endring. Vi ser det mulige. Jeg mener at det å tenke på litteraturarbeid i klasserommet som en lære om følelser og erfaringsutvidelse gir mening og er nyttig. Å engasjere seg i skjønnlitterære tekster må på en eller annen måte involvere det å studere de fiktive personenes situasjon og da kan litteraturen være med å utvide vårt følelsesregister og gjøre oss mer nyanserte.

1.6 Aktørene i klasserommet: Eleven, teksten og læreren

Lesing er en aktivitet som krever involvering i arbeid og tekst. Det å se elevene, læreren og teksten som aktører, kan belyse hvordan meningen skapes gjennom et samspill. Birte Sørensen presenterte i artikkelen ” Teksten og eleven» (1983) begrepene *elevtekst*, *lærertekst* og *fellestekst* for å forklare hvordan tekster skapes i forløp med konkrete aktører. Jeg vil i denne studien bruke hennes begreper som strukturerende elementer. *Elevteksten* er elevens spontane tekstforståelse. *Lærerteksten* kaller Sørensen en kvalifisert tolkning av teksten. Sørensen peker på at også denne tolkningen vil være begrenset og betinget av lærerens egen situasjon og historie. Et viktig ankepunkt for Sørensen, som jeg støtter meg til, er at læringen skjer ut fra eleven selv. Det er ikke lærerens autoritative tekst det skal undervises i. Samtidig må læreren være observant og følge med på om elevene kun assosierer fritt og ikke forholder seg til tekstens strukturer i det hele tatt. Det er en utfordring som må balanseres. Jeg mener at læreren også kan styre eleven inn i en lese måte ved å for eksempel velge ut tekststeder for nærlesing. Elevene trenger erfaringer med det å lese langsomt med oppmerksomhet rettet mot språk og konstruksjon, som kan forløse forståelse. Nærlesing er undervurdert i en tid der alt

leses fort, og scanning er en mye brukt lese måte i vår digitale informasjonsverden. Det å være i den skjønnlitterære teksten over tid er viktig. Men jeg fastholder, som Birte Sørensen, at elevteksten kan være forskjellig fra lærerteksten, og mest sannsynlig berikes min.

Fellesteksten er i følge Birte Sørensen det optimale målet for litteraturundervisning. En slik fellestekst kan oppstå” af en proces, hvor lærer og elev sammen er i dialog med teksten, og herigjennem lærer af hinanden og af teksten” (Sørensen:1983:29). Hvis elevene er med på denne leken, dialogen med tekst og hverandre, vil meningskonstruksjonen skje i en stadig forhandling om tekst, noe som kan åpne opp for tekstens flertydighet og meningspotensial. Det er kanskje likevel ikke så viktig at vi «blir enige» om hva som er tekstens innhold, men det er nødvendig å løfte frem ulike tolkninger og nyanser. Slik kan tekstene bli en erfaring som lever med en videre etter at boken er ferdig lest, og ikke et produkt man er ferdig med.

1.7 Fagdidaktiske valg

Et utgangspunkt for denne studien er at det ikke bare er *hva* som leses som setter premisser for elevens leseutvikling, men at utformingen, eller designet, av framgangsmåten og tilnærming til teksten er helt sentral. Herunder kommer valg av sjanger og tekst, didaktisk metode og organisering. Intensjonen her er at elevene skal oppleve et autentisk engasjement gjennom å involvere seg i arbeidet, og med dette øke både forståelse av den litterære teksten og sin egen rolle i måten forståelsen etableres på.

1.7.1 Valg av sjanger og felles bok

Norskfaget har et ekstra ansvar for leseopplæring, og samtidig har faget sine fagspesifikke tekster, det være seg sakpregede tekster eller skjønnlitterære tekster. Ludvigsen-utvalgets utredning «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU:2015:10) vektlegger *dybdelæring* som det en ønsker i fagene. Utvikling av kompetanse i faget og dybdelæring henger nøye sammen, og forutsetter aktiv deltakelse i læringsprosessene og aktiv bruk av læringsstrategier. Det handler om å beherske fagenes metoder og tenkemåter. Dette krever at det settes av nok tid, den tiden det faktisk tar, til å lære noe grundig. Skolens mål er å drive opplæring i fagspesifikke tekster, og i dette leseprosjektet som legges fram her, vil det være å utvikle elevenes litterære faglighet i møte med en roman. Ingen sjangrer er nevnt i læreplanen for norsk, men romanen mener jeg hører til under det læreplanen omtaler som komplekse

tekster elevene skal ha trening i: «Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.» (Udir: 2013:5). Håpet er at de skal identifisere seg som elever som *kan* lese denne type litteratur, fordi i dette ligger deltakerkompetanse; eller literacy.

Det er flere argumenter for at elevene skal få velge bøker selv. Hennig er talsmann for dette. Argumentet om subjektiv relevans er viktig. Jeg er ikke uenig i det. Men når jeg likevel ønsker at vi leser felles bok er det fordi jeg ønsker at vi som klasse skal ha den felles opplevelsen. Jeg mener at et stort tolkningsfellesskap som en klasse er vil gi mange perspektiver. Det elevene forløser i teksten er viktig, og ved å arbeide med tekst og diskutere leseerfaringer kan klasserommet bli et unikt sted der en får sette ord på tanker som ellers bare blir i ens eget sinn. I tillegg vil refleksjoner elevene gjør seg rundt de fiktive personenes liv og situasjon, oppleves som erfaringer man kan forstå og snakke om. Min erfaring er at leseprosjekt der elever velger bok selv, ofte stagnerer når enkeltelever ikke følger opp avtalene, eller det ikke er tid nok til at lærer får følge opp gruppene og løfte samtalene til helklassesamtaler.

1.7.2 Valg av bok: *FUCK OFF I LOVE YOU*

I denne oppgaven skal ungdomsskoleleserens resepsjon av Lars Mæhles bok *Fuck off I love you* (2012) undersøkes. Lars Mæhle er etter hvert en suksessrik forfatter. I 2009 fikk han UPrisen for *Landet under isen* og i 2014 fikk han Nynorsk barnelitteraturpris for den andre boka i serien *Landet under isen*. *Fuck off I love you* er en ungdomsroman.

Det er flere grunner til at valget mitt falt på denne romanen. Et av kriteriene var potensialet til å engasjere. *Fuck off I love you* berører tema som er aktuelle i vår tid og kanskje for den enkelte elev. Den har en hovedperson som sier lite, men tenker desto mer, og kanskje kan romanen føre til refleksjoner rundt det faktum at vi alle er mer enn det vi viser frem. Han er en ung gutt som gjør en voldshandling. Boken nøster opp i det som ligger bakenfor. Det kan gi grunnlag for etiske og eksistensielle refleksjoner. Det var også av betydning for meg at den er relativt ny. Jeg ønsker at den ikke skal være «ferdig tygget,» men at elevene skal få oppleve at deres refleksjoner og lesninger er viktige og verdifulle. Det er ikke skrevet mye om den. Videre er den relativt kort, 159 sider, noe som gjør lesinga og arbeidet overkommelig. I tillegg har denne romanen en ganske oversiktlig narrativ struktur samtidig som den også utfordrer leseren med tanke på form, språk og innhold. Settingen er en liten dal et sted på

østlandet. Kanskje blir denne dalen å se som et mini-Norge som gir grunnlag for diskusjon rundt kultur. På dette grunnlaget har det vært viktig for meg å velge en relativt ny samtidsroman.

Denne oppgaven skal ikke dreie seg om kjønnsforskjeller, men det kan likevel være at svarene de gir er interessante i debatten om gutter og lesing. Forskning viser at karakterenes kjønn er viktigere for gutter enn for jenter når de skal lese eller relaterer til en fiktiv karakter (Roe: 2013:16). Lesesenteret i Stavanger (2016), fant at tenåringsgutter liker spesielt godt humoristiske bøker, og de liker å lese krim, spenning og sex. Denne romanen er ikke valgt på bakgrunn av denne forskningen, men jeg ønsker en litt bredere appell og det er interessant å se om guttene går ut av sin egen umiddelbare smak. I artikkelen «Unge gutter og leselest,» nevnes også at faglærerne må sette av tid til å diskutere bøkene underveis. (Lesesenteret:2016). Refleksjoner elevene gjør seg underveis er helt sentralt i dette designet.

Til slutt vil jeg ta med kort om handling og forfattergrep slik at leseren har et grunnlag for å følge analysene. På vaskeseddelen står det at handlingen er lagt til en liten dal i Norge. Hovedpersonen er Vemund, en 16 år gammel gutt oppvokst i en dal på Østlandet. Vemund bor alene med moren sin. Han er forelsket. Boken handler om at han vikles inn i et miljø der lederen, Two-Face, er en dominerende og skremmende type. Tittelen på romanen spiller på at Two-Face tilsynelatende avgjør alle valg ved å kaste en mynt opp i luften. På den ene siden står et «I Love You,» og lander mynten med denne opp så blir handlingen god. På den andre siden står det «Fuck off,» og da blir handlingen ond. Vi følger en ungdom, et enkeltindivid, i en sårbar, dramatisk og kort periode. Han kommer opp i en del dilemma og står ganske alene i valgsituasjoner. Romanen kan gjøre at eleven blir nysgjerrig på Vemund fordi han er en, tilsynelatende, ganske vanlig gutt som gjør fatale valg.

De stilistiske grepene Mæhle har gjort rundt fortellerstemmen åpner opp for å diskutere Vemund og det som skjer med ham på en analytisk måte som ikke stenger for forståelse, men som kan forløse en rikere forståelse av at problemer er komplekse. Romanen er delt opp i seks «hovedkapitler» som heter: Før alt begynner (side 7-8), Del 1 I LOVE YOU (side 11- 59), Del 2 I LOVE YOU (side 61-93), Del 3 Fuck Off (side 95-140), Alt begynner (side 131 – 140) og Del 4: Fuck Off I Love You, (side 141 – 159). I starten er vi i nåtid der hovedperson har en flashback som han skriver om. Deretter får vi hans historie presentert slik han husker det, på et punkt kommer hans historie frem til selve flashbacket og slik repeteres dette

avgjørende moment, og i siste del dras vi igjen opp i nåtid og Vemund, som nå har fortalt om alt som har skjedd, skriver om sin situasjon der han er nå, på sykehuset.

1.7.3 Skriftlige oppgaver som forberedelse til literacy-events

Skriveoppgavene i dette oppgavedesignet er ment som springbrett til samtaler i grupper. Forberedelsene jeg lager ved loggspørsmål og rollekort, er verktøy for å sette ord på tanker. Jeg vil at alle skal kunne og måtte si noe. Løkensgard Hoel satte i artikkelen «Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet» fra 1993, ord på noe jeg mener er aktuelt og relevant for læring i klasserommene av i dag også: «Tale- og interaksjonsmønsteret i en klasse gir signal om kven som har makt, kven rår over kunnskap(...)Læring foregår i eit sosialt rom med språket som bru frå menneske til menneske» (Løkensgard Hoel: 1993:22). De skriftlige oppgavene gir alle en sjanse til å uttrykke seg.

Rollekortene er basert på lignende rollekort, og disse skriveoppgavens funksjon er blant annet å være en egen individuell oppgave den enkelte elev arbeider med før han møter gruppen. Intensjonen er at rollekortene og andre oppgaver tilbyr elevene en faglig identitet og at de inviterer til å gå i dialog med teksten. Oppgavene skal konkretisere hva vi kan dra veksler på i lesing av skjønnlitteratur. Hildegunn Otnes, professor i norskdidaktikk ved NTNU, skiller mellom ulike skriveroller elevene kan posisjonere seg i (Otnes:2015:246). Jeg er ikke ute etter *den gode teksten*, men skriveposisjonene, eller rollekategoriene, hun foreslår som eleven som ekspert, fagforfatter, samfunnsborger, empatiker eller elev er interessante. Kanskje kan jeg finne igjen de samme rollekategoriene i måten elevene posisjonerer seg som lesere og i elevens bruk av rollekortene i denne studien. Rollekortene er ment som en slags utvidet tenkeskriving, og intensjonen er å skape grunnlaget for planlagte, strukturerte samtaler der elevene lærer av og med hverandre ved å dele leseerfaringer gjennom ulike perspektiv på teksten. Kverndokken bruker begrepet lesebestillinger om leselekser med en slik klar intensjon som disse rollekortene er ment å ha som en: «utfordring til mer refleksorisk og empatisk lesing – å få leseren til å gå i dialog med teksten følelsesmessig og intellektuelt.» (Kverndokken: 2012:36). Rollekortene ruller mellom gruppemedlemmene slik at alle skal få øvelse i å gripe an teksten på ulike vis.

Man kan tenke seg at rollekortene kan formuleres på flere vis, men i dette oppgavedesignet er de fire skriveoppgavene fordelt på rollekortene *Lederen*, *Hverdagshelten*, *Den*

dramatiske og *Ordkunstneren*. Rollekortene er ment å lokke frem ulike typer engasjement for teksten. Rollekortet «Lederen» gir instruksjoner om å lage spørsmål til teksten. Intensjonen er å hente frem det de faktisk ønsker å snakke om og ble nysgjerrige på. «Den dramatiske» inviterer til å se dramaturgien. Eleven skal trekke frem det som han mener er spennende. Her kan eleven være opptatt av ytre eller indre spenning, eller begge deler. «Ordkunstneren» er en invitasjon til å undersøke språk, det være seg skildringer som fanger oppmerksomhet, ordvalg, linjedeling eller språklige virkemidler. «Hverdagshelten» spiller på elevens mulighet til å identifisere seg med fiktive personer og situasjoner. Navnet er nokså tilfeldig valgt, men i de fleste ungdomsromaner vil helten være hovedpersonen som vekker følelser hos leseren. Dette kortet handler om å la leseren se muligheter til å knytte teksten til sitt eget liv og erfaringer. Førsteamanuensis Oddny J. Solheim ved Lesesenteret viser til utdanningsforskerne P.A. Alexander og J.T. Guthrie når hun beskriver hvordan lærere kan vekke engasjementet hos tenåringselever. I artikkelen «Slik får du engasjerte elever,» er ett av de seks punktene hun trekker frem, og som er relevant her, at ungdom blir mer interessert i tekstene dersom de kan kople innholdet opp mot egne erfaringer (Rongved:2018). Empirien viser også her at mange av elevenes logger er rike og fyldige når de skal relatere til eget liv.

Anne Håland og Trude Hoel som begge er førsteamanuensiser i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, skriver om det å posisjonere seg som litterære lesere i artikkelen «Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk kompetanse» (Håland og Hoel:2018:24). De mener at det i skolen forventes at man deltar i en rekke diskursive praksiser for å lære seg fagenes måter å skape mening på. Det å posisjonere seg som leser blir også i denne studien forstått som det å være en del av en diskursiv praksis. Oppgavene skal gi elevene mulighet til å posisjonere seg som litterære lesere. Måter å posisjonere seg faglig på, kan komme til uttrykk på ulike vis, og måtene å nærme seg teksten på gjennom rollekort og andre spørsmål, er å anse som invitasjoner til en litt mer faglig måte å uttrykke seg på.

1.7.4 Litterære samtaler

Sentralt i dette oppgavedesignet er det som kalles litterære samtaler. Litterære samtaler er en innfallsvinkel til arbeid med litterære tekster som har sitt teoretiske fundament i transaksjonsteori. *Leserens rolle* i etableringen av det litterære verket er sentral. For flere forskere på feltet litteraturundervisning i klasserommet, som Aase (2005), Hennig (2010,2012,2017) og Skarstein (2013) er den litterære samtalen en undervisningsform som er

utviklende for litterær kompetanse fordi lesere møter andres resepsjon. Som utgangspunkt for en innføring i litterære samtaler benytter Hennig seg av denne definisjonen: «Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativ grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig: 2012:27, fra Peterson og Eeds 1990 i Day 2009). Laila Aase sin definisjon legger vekt på at det er leserens erfaringer av teksten som legges frem. Aase definerer litterære samtaler som: «klasseromssamtalar som uttrykkjer leseerfingar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase:2005:106). Aase argumenterer videre for at samtalene kan virke som et «dynamiske utviklingspunkt» Leseren kan stoppe opp og gå tilbake i teksten og undersøke.

Skarstein kaller litterære samtaler et didaktisk redskap som han etterlyser i klassene han observerte (Skarstein: 2013:283). Dersom ikke lesningene skal forbli private og anonyme, bør de ulike lesningene utfordres slik at ny mening kan oppstå i det tolkningsfellesskapet som klassen er. Kverndokken bruker begrepet tekstsamtaler om det samme. Alle tekster bør samtales om på ulike måter og med ulike innfallsvinkler, for å få bredere tilgang til innhold og form (Kverndokken:2012:37). I arbeid med skjønnlitterær tekster er det enda viktigere å løfte frem ulike lesninger, da det åpner for kunnskap om disse tekstenes tvetydigheter, og det kan vekke interesse for språkets funksjon. De litterære samtalene bryter i tillegg det tradisjonelle mønsteret der elev responderer ene og alene på lærers utspill. (Hennig: 2012:35). Det er ikke lærerens fortolkning av teksten, *lærerteksten*, som skal tres ned over hodene på eleven. Vi er ikke på jakt etter «tekstens faste mening,» men den enkeltes resepsjon av teksten som kan bidra til en rik opplevelse av teksten. Den litteraturdidaktiske forskeren Laila Aase er å regne som nestor på fagområdet litterære samtaler, og hun skriver at det er den: «utforskning og undersøkning av korleis tekstane kan vere fleirtydige vi vil at elevane skal erfare og forstå i faget vårt.» (Aase: 2005:110). I de litterære samtalene vil vi at elevene skal våge å dele sin respons og sine tanker. Samtalene skal ikke foregå som en kontroll av kunnskap. Aase kaller samtalen for «eit spel» og og i denne samtalen:

fungerer ikkje teksten som ein rebus som skal løysast, men heller som eit noko tåkete landskap som lesarane kan prøve å sjå betre gjennom ulike forslag til briller å sjå med. Og her ligg ein avgjerande skilnad på spel som fører fram til rette løysingar og spel som har usikker løysing eller konklusjon. Den litterære samtalen høyrer til siste kategori. (Aase: 2005:110).

Den litterære samtalen kan gi elevene flere nye innsikter, og det skaper potensial for leseutvikling når ulike lesere møtes og snakker om tekst. Aase viser også til Vygotskys proximale utviklingszone der eleven lærer «betre i sosiale samhandlingssituasjonar samen med «more competent peers.»» (Aase: 2005:116). Dette begrepet liker jeg godt, i mangel av

et norsk begrep som favner det samme, og tenker at læreren også, i noen sammenhenger, kan fungere på denne måten. Jeg tenker at elevens autentiske engasjement får spillerom der eleven selv skal trekke linjer mellom teksten, egne erfaringer, kontekstuelle forhold i eget liv, samfunn og kulturen rundt oss. De skal ikke lære *av* læreren eller lære *om* boken. Lesingen blir en utforskende prosess der teksten er navet. Men det er avgjørende at de vil og tør gi uttrykk for sine tanker. Involvering i teksten er avgjørende.

Det at vi som lesere leser ulikt og at teksten endres i møte med en andregangs lesning og i møte med andre, er noe jeg erfarer i klasserommet. I dette didaktiske opplegget legges det vekt på jevnlig samtaler i små grupper, og i tillegg, litt sjeldnere, i hel klasse. Samtaler i hel klasse passer gjerne etter at eleven har fått anledning til å gå tilbake i teksten og lese igjen og formulere seg i andre modaliteter. Men det Aase løfter fram om litterære samtaler som formelle og med spesifikke mål er sentralt også for meg. Forhandlingssituasjoner oppstår, og elevene får trening i å bruke teksten som samtalegrunnlag og på denne måten skapes grobunn for å dyrke frem litterær faglighet.

1.7.5 Gruppesammensetning

Det vil være veldig viktig å skape et grunnlag for det Hennig kaller et godt samtalemiljø i klassen: «Det må være mulig for alle å si hva de mener, enten man har klare oppfatninger eller man formulerer seg mer prøvende og spørrende» (Hennig:2016:162). Undring, toleranse for andre og lytte-kompetanse er viktig. Ofte er mindre grupper best, fordi det sikrer at alle er aktive og deltakende og at de opplever trygghet. Det krever mye av læreren å følge opp de ulike gruppene. Jeg foretrekker likevel små faste grupper framfor å ha alle samtalene i hel klasse, fordi jeg opplever at elevene er langt mer aktive og deltakende i små grupper. Jeg mener det er viktig å veksle mellom gruppesamtaler og helklassesamtaler gjennom leseprosjektet. Gruppesamtaler vil sannsynligvis gjøre at færre dømmer teksten ut fra emotive kriterier som at den er kjedelig, fordi det hele tiden sikres at de forstår. Dersom diskusjonene foregår i grupper der tryggheten på hverandre er etablert og de lytter til hverandre, kan det oppstå reelle diskusjoner, fordi lesere møter teksten med ulik bakgrunn og kompetanse.

Men det er også utfordringer med slike samtaler. Dominerende gruppe-medlemmer kan hindre at alle nyanser og resepsjoner kommer frem. Det er bra om læreren er godt kjent med klassen og kan dele inn i grupper som han tror vil fungere godt med tanke på både kjemi og kanskje også med relativt jevnt faglig nivå, i hverfall ikke altfor stor spredning.

1.8 Gangen i det didaktiske arbeidet

Kåre Kverndokken peker på utfordringer lesepedagogen har med å hjelpe eleven i leseprosessen (Kverndokken: 2012:26). Han foreslår at skrivepedagogikkens erfaringer med prosessorientert skriving kan virke som inspirasjon for lesepedagogikk. En slik faseorientert, prosessuell lesing er det jeg vil bruke i dette didaktiske arbeidet. Men som Kverndokken også peker på kan slike steg, eller faser, ha en bakside i at oppgavene blir for instrumentelle og omstendelige. Det må vises fleksibilitet i forhold til arbeidsgang og oppgaver. Formålet er å dyrke frem engasjement i forhold til arbeidet.

Den amerikanske litteraturteoretikeren Judith Langer har forsket på litteraturarbeid og hvordan ulike arbeidsinnfallsvinkler kan brukes til ulike typer utvikling hos elever. I boka *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (1995) beskriver Langer, som er professor ved Universitetet i Albany, hvordan forestillingsverdenene, eller også tekstverdener oppstår hos leseren. Jeg liker godt begrepet tekstverden, fordi det da blir mer konkret at vi mener nettopp den tekstverdenen som er under lupen her. Hennes studier viser hvordan litteraturarbeid kan intensivere sosial, kritisk, personlig og kognitiv utvikling. Ordet forestillingsverden viser altså til den forståelse som en leser har av en tekst på et gitt tidspunkt. Gjennom leseprosessen vil denne stadig endres. Det er en dynamisk prosess der ny informasjon kommer til og annen kanskje ses som mindre viktig. Fantasien settes i sving gjennom åpningene i teksten.

Langer beskriver ulike faser leseren går igjennom, og disse fasene er ikke nødvendigvis lineære. Gjennom lesingen og samtaler med andre veves en tett vev av forståelse (Langer: 1995:35). Elevene i denne studien skal igjennom ulike steg inspirert av Langers faser, og variasjoner og tilpasninger som eksplisitt viser prosessene vil skje underveis. Langers ulike faser er måter å nærme seg teksten på og faser jeg forsøker å synliggjøre gjennom arbeidet med teksten.

- Fase 1 dreier seg om å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden. Egen erfaring, tekstens uttrykk og andre ledetråder gjør at vi skaper oss forventinger. Det er et begynnende steg i leseprosessen.
- Fase 2 er å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden. Leserne bygger her sine forestillingsverdener. Livet, andre leseerfaringer, ny informasjon i teksten gjør at vi stadig skaper en orden, en sammenheng og et bilde.

- Fase 3 er å stige ut og tenke over det man vet. Det handler om å skape relevans til eget liv. Forestillingsverdenen og livet kan påvirke hverandre.
- I fase 4 handler det om å stige ut og objektivisere opplevelsen. Leseren distanserer seg fra forestillingsverdenen og reflekterer over den. Dette gjøres gjennom å begrunne, analysere, dømme og kople til andre leseerfaringer og det leseren ellers har med seg av tilknytningspunkter fra livet.

Når jeg skal studere hvordan de engasjerer seg, vil jeg ha disse punktene som Langer presenterer som innfallsporter til elevens tekst. Tabellen under viser et undervisningsforløp basert på Judith Langers faser i lesingen. Leseprosessen deles opp på en slik måte at elevene får en del av teksten om gangen. Jeg gjør et pedagogisk poeng av dette, da elevene blir nødt til å vente på fortsettelsen og kanskje vil synes det er spennende. Samtidig får de ro til å dvele ved det leste. Jeg ønsker at de skal notere, streke under i teksten de har og bruke den når de besvarer rollekort, loggspørsmål eller skal tegne, dramatisere eller dikte.

Tabellen viser i grove trekk gangen i det didaktiske arbeidet.

Før-lesing	Gjennom-lesingen. Disse tre stegene repeteres for hver del av romanen. Leselogg-spørsmålene vil varieres noe og rollekortene rulleres mellom gruppemedlemmene.			Over	Og etter
Steg 1: Førtekstuell oppgave	Steg 2: Høytlesning med lesestopper	Steg 3: Leselogg Rollekort	Steg 4: Litterære samtaler og refleksjonslogger	Steg 5: Refleksjoner ut av tekst	Steg 6
Handler om å vekke interesse Kontekstualiserer gjennom å snakke om sjanger, bokomslag og tittel Tenkeskriving Deling i klassen	Lesestopp med tegning, tenkeskriving, klassesamtale, biodikt, tegninger, dramatisering	Individuelt arbeid, nærlesing, rollekort og loggspørsmål. Analyse av «Drømmen»	Gruppene møter forberedt og deler etter tur og så fri samtale ut fra loggspørsmålene.	Spørsmål om relevans, intertekstualitet og tematiske problemstillinger Kontekstualisering Egen tekst.	Vurdering av egen læring og forståelse

1.9 Metode og material

Min problemstilling for dette prosjektet er: *Hvordan oppgavedesign kan invitere til autentisk engasjement*. De tre forskningsspørsmålene som er utgangspunkt for analysene er: 1. Hvordan skaper ulike elever mening gjennom identifikasjon, innlevelse og refleksjon 2. Hvilke lese måter trer frem og hvordan posisjonerer eleven seg i forhold til den litterære teksten og 3. Hvordan opplever elevene at de lærer og forstår noe.

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign siden formålet er å få innsikt i hvordan elevene leser og hvordan de opplever arbeidet. Jeg forholder meg til et skriftlig material. Ettersom forskningsarbeidet ble utført både tids- og stedbundet, er det en kase studie som her blir presentert (Postholm:2010:50). Fokuset er det vi kan kalle leseprosjektet «Romanen som klassens utfordring.» I løpet av de fem ukene klassene leste romanen, arbeidet de på ulike måter stort sett innenfor klasserommenes vegger. Studien har innslag av et psykologisk fenomenologisk perspektiv, da: «Målet med forskningen, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm:2010:41, referer til Cresswell 1998). Fenomenet som ligger til grunn er romanen, og undersøkelsen dreier seg om deres erfaring av romanen gjennom å møte et oppgavedesign som vil fremme elevens deltakelse og engasjement.

Jeg har innslag av kvantitative metoder, da jeg i forsøket på å gripe hvordan de leser, teller opp elevsvar for å vise ulikheter, tendenser og mangfold. I fenomenologiske studier er gjerne hovedmålet å forstå og «fange opp forskningsdeltakernes perspektiv eller deres opplevelser av erfaringer i en naturlig setting (Postholm: 2010:43), men det er ofte etter at selve aktivitetene er ferdige. Slik er det også her. Jeg ønsker å studere deltakernes opplevelse gjennom skrivearbeidet de har gjort, og ikke gjennom intervju som er den vanligste måten å fange opplevelsene deltakerne har hatt.

1.9.1 Data

I kase studier ønskes at: «tilstrekkelig data blir samlet inn slik at forskere gjøres i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert (Postholm: 2010:53). Tilnærmingen ble, som ofte i kase studier, eklektisk. De litterære samtale er en viktig del av oppgavedesignet, og det skriftlige materialet vil kunne antyde noe om hva gruppesamtalene har dreid seg om. Primærkildene er leseloggene som gir meg informasjon om elevenes resepsjon av teksten.

Datamaterialet som ligger til grunn for denne empiriske studien består av logger, refleksjonsskriv og analyser. 45 ulike elevsvar ligger til grunn for det skriftlige materialet som er hovedkildene. Videre har elevene hatt vurderingssituasjoner der de nærleser et utdrag og skriver om det. De har også hatt en skrivetid i sluttfasen av leseprosjektet, der de skulle skrive fra Marias perspektiv eller endre en scene i boka. I tillegg har elevene dramatisert og laget biodikt. Mine fokusområder var å undersøke hva som skaper innlevelse, identifikasjon og refleksjon, samt undersøke lese måter og posisjoneringer. Hvordan svarene de gir begrunnes er av interesse for meg, fordi de sier noe om lesekompetanse og faglighet. Videre er et fokusområde å belyse hva de selv skriver om hva som gir læring og forståelse. Svarene her kan gi informasjon om grad av metakognisjon, det vil si: «At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer» (NOU:2015:10). I tillegg vil svarene kunne gi informasjon om opplevelse av situasjonsmestring og tekstmestring. Hensikten er å undersøke hvordan oppgavedesign kan invitere til engasjement, og jeg mener at den skriftlige dokumentasjonen kan belyse det. Jeg ønsker å ha et kritisk blikk på oppgavedesignet som invitasjon til engasjement, for å undersøke hva som hindrer og fremmer læring. Informasjonen jeg får som lærerforsker kan jeg ta med i videre praksis.

Det relativt store antall informanter gjør at jeg kan undersøke en bredde i responsene, samtidig som jeg kan løfte frem enkelte responser som belyser ulikheter i lese måter og måter å posisjonere seg som lesere. Det er tre hovedkategorier lesere som trer fram i materialet, og disse vil være gjenstand for refleksjoner. Selve måten arbeidet er organisert på, med tilpasninger underveis, og skolehverdagens aktiviteter, tilsier at ikke alle elever har svart på alt.

1.9.2 Skolen, klassene og lærerforskeren

En kasusstudie vil gi en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst (Postholm: 2010:50). Jeg vil karakterisere skolen som en av gjennomsnittlig størrelse. I det store og hele kommer elevmassen fra hjem med variert sosioøkonomisk bakgrunn, og området generelt skårer ikke høyt på levekårsundersøkelser. Elevene mener selv at de kan «være seg selv» på denne skolen, blant annet fordi det ikke er et stort motepress. I begge klassene er det godt å komme inn som lærer. De er ungdommer som snart skal over i videregående skole, og det skaper ofte en spesiell stemning i klasserommet. Noen er opptatt av å ha det kjekkest mulig sammen med medelever som de vil savne, noen jobber hardt for å forbedre karakterer, og det er en god tone med lærerne. Det er flere elever med utenlandsk bakgrunn i disse to

klassene, det vil si at begge eller en av foreldrene er født i utlandet eller at elevene ikke er født i Norge. Det er mange forskjellige land representert. I den ene klassen er det veldig få jenter. Den ene klassen karakteriserer seg selv som «de barnslige,» men blir også av andre oppfattet som den sosiale, livlige og arbeidsomme klassen. Den andre klassen oppfatter seg selv som arbeidsomme, morsomme og skoleflinke. I mitt materiale skiller jeg ikke klassene fra hverandre, fordi jeg er ute etter hvordan enkeltelever leser, hvordan de posisjonerer seg og hvordan de uttrykker affordans eller efferents.

Det er flere grunner til at studien er gjennomført på 10.trinn. Klassene var mine egne norskklasser, noe som gjør arbeidet enklere. Jeg er med dem i alle norsktimene og har frihet til å bruke god tid på romanen. Samtidig er det vanskelig å observere fordi man hele tiden er aktivt med i prosessene og ikke har den avstand til det som skjer som kanskje hadde vært nyttig. Forskeren fremstilles gjerne som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm: 2010:86), og analysene vil farges av det denne lærerforskeren bringer med seg inn i arbeidet. Min hensikt er på best mulig måte møte datamaterialet med et åpent sinn, og forsøker å tolke det informantene faktisk skriver. Arbeid med materialet har foregått etter at de er ferdige på ungdomsskolen, noe som gjorde det lettere å se på avstand. Å studere elevsvar er også å studere meg selv, slik kan jeg bruke egen praksis til videreutvikling.

1.9.3 Utvalg: Norskklassene og lese måter som viser ulikheter

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Deltakerne velges da med utgangspunkt i «egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard: 2013:60). Målet var å undersøke hvordan oppgavedesign inviterer til autentisk engasjement. Jeg ønsket å undersøke hvordan ulike lesere nærmer seg teksten og grunnlag for uvalg ble lesere som viser ulikheter i tilnærming. En måte å løse uvalgs kriteriene på var å undersøke elevsvar og lese måter som gir uttrykk for et engasjement og lese måter som ikke i den grad viser dette. Ulikheter i lese måter ble grunnlag for responskategorier. Lesemåtene som viste seg i dette materialet ble til tre kategorier jeg mener er tydelige ulike måter å nærme seg teksten på. Det er lese måter som er tolkende, ytre handlingsorienterte og avvisende. Disse er kategorier som ikke er «låste,» på den måten at en elev alltid leser slik, men ofte. De viser måter å forholde seg til teksten og arbeidet på. Det er sannsynlig at vi vil møte igjen disse lese måtene i andre klasserom.

I kvalitative metoder forholder forskeren seg til relativt få personer, slik kan man gå i dybden i situasjon og analyse (Leseth & Tellmann:2014:41-43). Jeg synes det var vanskelig å plukke ut fokuselever, og valgte til slutt ikke å gjøre det. Min intensjon er å studere det å lese en roman sammen som klasse. Likevel vil enkelte navn (fiktive) stadig dukke opp og bli gjenstand for drøfting, da de viser ulikheter i lesemåter og leserposisjoner. Jeg ønsket å trekke frem svar som underveis viste relativt store ulikheter i hvordan de mottok invitasjonene, men uten å binde meg til noen få. Elevsvarene som kom fram av rollekort-oppgavene blir brukt, og danner altså ett grunnlag for utvalg. De tre hovedkategoriene av lesemåter vil kunne si noe om hvordan de ulike elevene nærmer seg teksten. Alle elevsvarene jeg har blitt brukt til å vise hvordan de leser og hva som engasjerer. Annet datamateriale er analyse av tekststeder der de skal nærlese, refleksjonsoppgaver om språk og oppgaver der de gjør greie for hvordan de selv mener de lærer og forstår.

Våren i 10.klasse er ganske intens. Karakterer skal settes i alle fag, elever er ute i arbeidspraksis og på hospitering på videregående skoler. Alle elever på 10.trinn har også rådgivningstimer. I tillegg tas elever ofte ut av timer fordi de kanskje har vært borte i vurderings-situasjoner. Videre kommer annet fravær på grunn av sykdom, tannlege- og legetimer. Det gjør at antall elevsvar vil variere.

1.9.4 Etikk

For å unngå etiske utfordringer i forhold til informantene er alle informantsvarene anonymisert, og det vil ikke kunne spores tilbake til enkeltelever. Det er ikke spurt om noe som kan opplyse hvem de er, hverken direkte eller indirekte. Det er ikke relevant for meg å ta med bakgrunnsopplysninger, fordi jeg er kun interessert i deres resepsjon av denne teksten her og nå. Ingen personopplysninger er lagret. Ingen informasjon gis ut over kjønn og alder. Elevene er 15-16 åringer. Dette gjør at leseprosjektet ikke er meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig samfunnstjeneste (NSD). I tillegg er elevene informert om at dersom de ikke ønsker å levere inn leseloggen på slutten av arbeidet, er det greit.

1.9.5 Analyse

For å finne svar på forsknings spørsmålene mine var jeg avhengig av å finne en god tilnærming til materialet. Det ble viktig å belyse hvordan ulike elever går inn i arbeidet. Førlesningsaktiviteten er også en del av leseprosessen, og kan si noe om holdninger, motivasjon

og kunnskap om tekst. På dette grunnlaget var den en viktig del av undersøkelsen min. Det skriftlige materialet er under lupen, men jeg så meg nødt til å velge ut stoff. Elevene har logget, laget biodikt, dramatisert, skrevet en litterær tekst som heldagsprøve, analysert tekststeder og tegnet. I denne avhandlingen er det ikke plass for å ta med alt tekstmaterialet. Samtidig ønsket jeg en bred innfallsvinkel til materialet som kunne gi svar på hvordan oppgavedesign kan invitere til autentisk engasjement. Jeg valgte til slutt å bruke rollekortene som en innfallsvinkel, fordi de ga meg elevens personlige resepsjon av teksten gjennom «brillene» som rollekort-oppgavene tilbyr. De kunne gi meg anledning til å undersøke hvordan de posisjonerer seg i forhold til lærestoffet og de viser hvordan elevene skaper mening gjennom å knytte erfaringer og kunnskap til teksten. Elevenes personlige opplevelser av det de leser, og hvordan de begrunner sine resepsjoner blir sentralt. Rolkortene gir stor frihet til å skrive om en personlig opplevelse samtidig som de tilbyr faglige posisjoner. Elevene plasserer seg på en skala mellom to ytterpunkter, der den ene siden ligner på Hennigs effektive lesere. Disse er utforskende, aktive og deltakende og etablerer en forestillingsverden som endrer seg og utvikler seg. På den andre siden er lese måter som er reduserende og lukkede, på den måte at de summerer opp teksten ganske kort. Begge kan vise kompetanse, men det er den tolkende lese måten vi vil prøve å utvikle. Jeg valgte også å bruke elevenes nærlesing av et tekstutdrag der hovedpersonen drømmer. Kvalitet på nærlesing, og hvordan de leser lag i teksten kan gi informasjon om ulike lesere vi møter i en klasse, samt utbytte av litterære samtaler. Ellers er andre deler av materialet trukket inn der jeg mener det viser lese måter, som for eksempel er elevsvar rundt ordvalg trukket inn og et biodikt er trukket inn. I tillegg var det viktig å få informasjon om hvordan elevene selv oppfatter at de lærer og forstår, noe som også kan gi informasjon om metaspråklig kompetanse. Derfor ble det viktig å undersøke hva de faktisk mener om arbeidsform.

1.10 Oppgavens gang

Kapittel 1 har dreid seg om bakgrunn og motivasjon, problemstilling, lesing som literacy-ferdighet og lesing som erfaringsutvidelse. Jeg har gjort greie for fagdidaktiske valg, metode og material, utvalg, etikk og analyse. Kapitlet avsluttes med denne oppgavens gang.

Kapittel 2 er teorikapitlet som omhandler leserorienterte perspektiv på lesing og literacy-teori. Jeg har med teori som kan belyse empirien, i hovedsak Rosenblatt, Iser, Barton og Gee. Åsmund Hennig er også en sentral litteraturredaktiker som jeg har latt meg inspirere av. Sylvi Penne og Dag Skarstein er både sentrale teoretikere og forskere på feltet som omhandler litteraturlæsning i klasserommet. Kapitlet avsluttes med tidligere forskning

Kapittel 3 dreier seg om analyse av datamaterialet med særlig fokus på elevens personlige respons og lese måter. Hvordan elevene identifiserer seg med de fiktive personene, situasjonene og følelsene vil danne grunnlag for opplevelsen av romanen. Kapitlet vil også inneholde kategorisering og beskrivelser av ulike lese måter, som kan gi informasjon om typer lesere vi møter i klasserommet. Kapitlet har et perspektiv på elevens læring og opplevelse. Læringsfokuset vil vise seg i hvordan de posisjonerer seg som lesere, enten som lærende elev eller, av mangel på bedre ord, «seg selv.»

I kapittel fire er fokuset på noen av temaene elevene trekker frem. Jeg vil trekke frem hva elevene mener er sentrale problemstillinger i teksten og hva elevene mener gi grunnlag for refleksjon over teksten. Dette mener jeg vil gi meg informasjon om hvilke erfaringer som sannsynligvis kan leve med elevene lenge etter at teksten er lest. En estetisk lese måte kan gi grunnlag for identifikasjon og empatisk forståelse, men for at dette skal skje må eleven «være med på leken.» Det vil si at de må involvere seg i leseaktivitetene. Jeg vil undersøke på hvilken måte eleven formidler en estetisk leserespons, eller ikke, og hvordan de begrunner sine lesninger språklig.

Kapittel 5 handler om hva eleven selv opplever gir læring og forståelse. Hva de har lært og hva som skaper forståelse er sentralt, og jeg vil undersøke hvordan de begrunner sine svar.

I kapittel 6 vil jeg gjøre en oppsummering og løfte frem det jeg mener er sentrale funn, og lærdom som jeg kan dra nytte av i videre praksis som litteraturlærer.

2.0 Teoretisk rammeverk: literacyteori og resepsjonsteori i møte med praksis

Denne studien føyer seg inn i feltet klasseromsforskning. Jeg vil øke min forståelse av hva det vil si å lese fiksjon i klasserommet gjennom å se på hvordan elevene faktisk leser. Til grunn for det didaktiske oppgavedesignet ligger teori rundt leserens rolle i møte med teksten og literacy-teorier. Mitt fokus er elevens læring i møte med et oppgavedesign som tilsier at de må være aktive og deltakende for å tematisere teksten på en måte som fører til innsikter og refleksjon. Jeg bruker teorien i oppgavedesign. For å belyse hvordan de faktisk leser vil jeg bruke teori som kan si noe om leserens møte med teksten. Hvordan teksten blir mottatt og forstått kan si noe om hvordan de leser. For å øke min forståelse av empirien med tanke på hva som fører til læring, altså literacy-teorier, vil jeg bruke forskning og teori om leserens posisjonering og språk.

2.1 Den aktive medskapende leseren

Leserorientert teori som er et grunnsyn i denne studien, løfter frem leserens betydning for etableringen av tekstens mening. Hvor man søker tekstens mening har endret seg. I grove trekk kan man si at på starten av 1900-tallet sto den historisk-biografiske metoden sterkt når man skulle tolke tekster i litteraturundervisningen. Fortellingen skulle forklares og konteksten var viktig. Dette var en lese måte som lenge dominerte undervisningen. Fra midten av århundret hadde en ny framgangsmåte etablert seg, nemlig nykritikken. Teksten skulle leses som en helhet uavhengig av sitt historiske opphav og forfatterens intensjon. Mads B. Claudi, førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, formulerer dette i boka *Litteraturteori* ved at en kartlegging av tekstens strukturer og betydnings-mønstre ville i sum frambringe tekstens overordnede mening eller tematikk (Claudi: 2013:59). Det at teksten kun skulle leses som et lukket ene med en fast og stabil mening, møtte etter hvert motbør. Fokuset ble vendt fra hva forfatteren har ment, til et fokus på leserens resepsjon, eller *leserens opplevelse* av teksten. I dag er man opptatt av leserens rolle i tolkingen av teksten. Likevel kan man si at nykritikken har satt sine verdifulle spor. Det å øve opp ferdigheter i lesing vil også si å øve opp en forståelse for tekstens strukturer. Nærlesing med vekt på å se både detaljer og sette inn i en sammenheng, er viktig også i dagens litteraturpedagogikk. Når leserens rolle har fått en slik stor betydning i meningsskapingen, betyr det også at konteksten, relevansen til verden rundt, igjen trekkes inn.

Lousie Rosenblatts transaksjonsteori danner i denne studien et teoretisk fundament. Hun ser lesingen som en transaksjon der leserens erfaringshorisont virker inn på hvordan vi leser, og teksten kommer først «til live» når en leser tar i bruk ordene som ellers er blekkflekker på et papir (Hennig: 2010:28). Hver og en leser har sin unike erfaringshorisont som de møter teksten med. Rosenblatt forklarer leseprosessen som en transaksjon som er: «a particular event involving a particular reader and a particular text recursively influencing each other under particular circumstances» (Rosenblatt: 1995:292). Tekstens mening baseres slik på det teksten forteller oss på den ene siden, og det vi bringer med oss av personlige erfaringer på den andre siden. Hos Rosenblatt er den personlige koplingen til teksten viktig, men så er det viktig at leseren ikke blir værende i denne. For å unngå vilkårlige tolkninger må leserne inn i teksten: «The greater the reader's ability to respond to the stimulus of the word and the greater his capacity to savor all that words can signify of rhythm, sound, and image, the more fully will he be emotionally and intellectually able to participate in the literary work as a whole.» (Rosenblatt: 1995:48). Leseprosessen slik Rosenblatt framstiller den viser hvordan leseren er av betydning for menigsdannelsen.

En resepsjonsetetiker som i likhet med Rosenblatt understreker den deltakende lesemåten som angår leserens rolle i møte med teksten, er Wolfgang Iser. I «Tekstens appellstruktur» formulerer han forholdet mellom tekst og leser som et samspill: «En litterær teksts betydninger skabes overhodet først gjenneom læseprosessen; de er produktet af et samspill mellom tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore.» (Iser: 1981:104). Det Iser kaller ubestemthet, eller tomme plasser, er det som gir rom for tolkning. Teksten inviterer til noe. Samtidig kan leseren bli kjent med seg selv ved at litteraturen *gjør noe* med leseren. Dette kaller han fordobling. Ulike lesere leser teksten forskjellig, på bakgrunn av hva de bringer med seg inn i teksten og derfor kan lesemåtene bli ulike.

Problemet med denne lesemåten Iser presenterer er at den forutsetter ganske kompetente lesere. Det vil si lesere som fyller de tomme plassene med mening. Sylvi Penne setter søkelyset på nettopp dette da hun påpeker at ikke alle lesere i skolen kan lese på en litterær måte: «I vår samtid blir det stadig flere elever i skolen som ikke lever i en slik verden. Noen elever blir ikke lesere slik Iser beskriver, rett og slett fordi de ikke leser.» (Penne: 2010:119). Mange er ivrige lesere på fritiden, og mange er ikke det. Det innebærer at en god del ikke vet hvilke forventinger man skal ha i møte med skjønnlitterære tekster, og da er det vanskelig å

forstå hva teksten vil og hvorfor man skal lese. Det er leseren som må få teksten til å bety noe mer.

Umberto Eco lagde begrepet modell-leser som viser til en i teksten implisert leser, som ikke må forveksles med virkelighetens lesere. Det er mer en strategi i teksten, en idealleser. En narrativ tekst, en fortelling, skriver han, har en tendens til å konstruere en dobbel modell-leser, en som: «henvender seg først og fremst til modell-leser på første nivået – som (med god grunn) ønsker å få vite hvordan det går til slutt.» (Eco: 2004:168). Den andre modell-leseren er et andre nivå, han kaller det det semiotiske eller estetiske. Denne leseren er i en slags dialog med modell-forfatteren og ønsker å: «vite hvordan det som skjer, er blitt fortalt.» (Eco: 2004:169). Ecos metafor om teksten som en skog der man kan følge merkede og umerkede stier, er et godt bilde på mer og mindre relevante lesninger. Dersom leseren følger de merkede stier vil han nyttiggjøre seg informasjonen gitt. Dersom han ikke gjør det, men leser det han vil inn i teksten, kan det være en mindre relevant lesning der eleven ikke tolker teksten, men bruker den til egne behov der og da.

2.2 Lesemåter i møte med skjønnlitteraturen

Rosenblatt bruker begrepene efferent og estetisk for å skille mellom to lesemåter som man bruker i møte med tekster ut fra hva formålet med lesingen er. Leserens beveger seg mellom disse to ytterpunkter. I en efferent lesemåte er man opptatt av saksopplysninger, og her kan man gjerne skumlese teksten for å finne opplysninger. Efferent kommer av det latinske ordet efferre, som betyr å lede ut, og brukes i denne sammenheng ved at formålet med lesingen er å hente ut noe, for eksempel informasjon. I en estetisk lesemåte er formålet å lese for opplevelse og for å få en litterær erfaring, og da må man på en helt annen måte leve seg igjennom teksten. En estetisk lesemåte er en formbevisst lesemåte. Ordene, setningene og bildene i sammenheng med leserens erfaringer kan gjøre at man berøres på en eller annen måte her og nå. Forskjellen mellom en efferent og en estetisk lesemåte ligger i hvor oppmerksomheten er under leseaktiviteten. En lesehendelse der leserens oppmerksomhet rettes mot det som skjer under lesingen fostrer en annen type innlevelse enn om det er saksopplysninger man vil ha:

[...], the reader [...] must decipher the images or concepts or assertions that the words point to, he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him. Listening to «himself», he synthesizes these elements into a meaningful structure. In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text (Rosenblatt 1978: 24-5, referert i Skarstein:2013:256).

Teksten kan altså bli lest enten efferent eller estetisk. Spørsmålet er i hvilken grad man kan oppnå en estetisk lese måte i en skolesammenheng der formålet også er læring. Noe av svaret kan ligge i en bevisstgjøring overfor eleven. En kan ikke si at vi er ute etter kun den personlige opplevelse, men at fokuset er læring. På den måten kan en både forme en delingskultur og gjøre klassen om til en øvingsarena for kommunikasjon. Refleksjon over tema elevene forløser i teksten, er viktig for å øke vår forståelse av teksten. Flere litteraturredaktører og forskere på feltet mener at lesing av skjønnlitteratur må begrunnes i mer enn personlig opplevelse. Skaftun (2009), som Penne (2006, 2010) og Skarstein (2013) løfter fram et syn på lesing der teksten i seg selv og ikke opplevelse eller følelser skal være fokuset for oppøving av skjønnlitterær kompetanse. Penne skriver at det opplevelse er å bli forført, og at selve forførelsesopplevelsen må tematiseres. Tekster må tematiseres metaspråklig og retorisk. (Penne: 2010:23). Rosenblatts begreper er nyttige når vi skal si noe om hvordan eleven leser, og hva som er formålstjenlig i denne sammenheng. Kanskje er begge to relevante lese måter, på den måte at vi kan bruke begge for å utvikle lesekompetanse på flere områder. Men det er den estetiske lese måten som fører eleven inn i opplevelse, innsikt og erkjennelser.

På samme måte som Rosenblatt bruker Bo Steffensen begreper som skiller mellom to ulike lese måter. I *Når barn leser fiksjon* introduserer Steffensen (2005) begrepene faktisk og fiktiv om to ulike lese måter som passer ulike tekster. Det er den fiktive lese måten der en bruker litteraturen til å sette seg inn i en annens liv som benyttes i en litterær lese måte, og det er den vi ønsker elevene skal utvikle. En faktisk lese måte er å søke etter informasjon i teksten som man gjør for eksempel når man leter etter opplysninger i en informasjonstekst. De vil nok begge kunne benyttes i møte med skjønnlitteratur, men det er den fiktive lese måten som har fokus på opplevelse og dypere mening:

Ved at bruke fiksjonens leseform kommer man automatisk til å lede etter noe annet i teksten, noe mer enn det rent bokstavelige. Og det er det der forstås ved uttrykket fordobling. (...) evnen til å lese med fordobling (er) den avgjørende konvetsjon for at man har litterær kompetence, og det er også den sværeste å beherske (Steffensen:2005:38).

Å lese med fordobling er å gripe begge lese måtene, disse ungdommene må først forstå handlingsplan og så den dypere mening. En faktisk lese måte, som den naive, vil være opptatt av kun det konkrete handlingsplanet.

2.3 Den aktive leseren og forestillingsverdener

Åsmund Hennig skissere i boka *Effektive lesere snakker sammen - innføring i litterære samtaler* (Hennig: 2012:13-14) opp noen grunnprinsipper for litteraturdidaktikken. Som forutsetning for opplevelse ligger at vi i transaksjonen med teksten har etablert en forestillingsverden. En forestillingsverden skapes i leserens hode på grunnlag av de lingvistiske signalene. Den forestillingsverdenen som etableres er en unik opplevelse, og den vil forandres ved en andre gangs lesing eller ved møte med andre leseresponser. Den responsen en tekst skaper hos en leser utvides og endres gjennom hele leseprosessen, der vi ser tilbake og ser noe i lys av ny informasjon og gjennom refleksjon over personer, tekstens karakter, egen lesning, betydning for virkeligheten osv. Den litterære erfaringen tar vi med oss, og vi kan si at denne *bruken av litteraturen* er nyttig for å forstå en stadig mer komplisert verden (Appleman:2009:2, referert i Hennig:2012:14). I dette mener jeg skjønnlitteraturens potensial for erfaringsutvidelse ligger.

Leserne kan respondere ved bruk av fantasi eller intellekt. Den forestillingsverdenen vi etablerer og som jeg vil forsøke å gripe i denne studien, er elevens leserrespons. Hennig viser til Jefferey D.Wilhelms tre hovedgrupper for leseprosessens litterære responser (Hennig:2010:15). En leser kan respondere interessevekkende, konnektivt og reflekterende. I den første trer vi inn i fortellingen, her kan vi gjøre antakelser og aktiverer aktuell kunnskap og blir stadig mer interessert. Vi etablerer et forhold til de fiktive personene. Vi danner en forestillingsverden. I den andre responsgruppen er det de konnektive responsformene som aktiviseres. Her ser vi sammenhenger, søker spor i teksten, fyller inn de tomme plassene og etablerer forbindelser mellom personer og erfaringene til personene i teksten. Den tredje responsformen er den reflekterende. Vi er på en måte «over» teksten og vurderer betydningen av ulike sider ved teksten. Vi responderer på betydning av ulike hendelser, handlinger, bruk av litterære virkemidler og i det hele hvordan delene i sum er med å etablere tekstens mening.

Hennig løfter fram både den uskolerte og den skolerte lesers leseferdighet. En aktiv og utøvende elev, kan selv om han er uskolert ha en rik og omfattende leserrespons. Han kan respondere på teksters emotive, sanselige eller estetiske aspekter. En skolert leser vil kunne responderer på teksters kognitive, intellektuelle, tekniske og formale aspekter (Hennig:2012:23). En lærende elev, slik jeg opplever det, er også ofte en strategisk elev som forbinder skole med læring, og han vil tilegne seg fagspråket. Elever er forskjellige, og på ulike nivå, og dersom vi er litt romslige kan det vi ønsker å oppnå sies å være den

utforskende, utprøvende og sanselige lese måten i motsetning til den efferente, avkortede lese måten der kun den ytre sekvens av handling legger grunnlag for resepsjonen.

2.4 Å være deltaker i en fagdiskurs

Literacy-perspektivet handler om hvordan en kan gå i møte med teksten for å lese og samtale om en tekst i en kontekst som er fagets. I en skolesammenheng innebærer det at eleven må posisjonere seg som aktiv og deltakende, og som en som har et læringsperspektiv. Oppgaven min som lærer er å muliggjøre interaksjonen mellom tekst og elev.

For Penne er det medierende språket sentralt i læring. I artikkelen «Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk» viser hun blant annet til Vygotskys sentrale didaktiske hovedpoeng når det gjelder læring (Penne: 2014:34-35). For det første er språket det medierende redskap og er avgjørende i utvikling og læringsprosesser. Et annet poeng er at muligheten for barns utvikling og læring preges i sosiale kontekster. Det tredje poenget er at aktiv læring gjennom språk kan føre til endring og utvikling. Språket som medierer mening og læring har noen elever med seg hjemmefra, andre ikke. De språklige ulikhetene kan spores i ulike diskurser.

Lingvist og literacy forsker James Paul Gee definerer en diskurs som: «et sosialt og kulturelt språklig og kommunikativt fellesskap, som har sine spesifikke verdier, holdninger, væremåter og bestemte måter å bruke språket og andre meningsbærende ressurser på.» (Gee:2008: 155-161). Å lære en Diskurs er å bli fortrolig med den lese- og skrivepraksisen som er vanlig innenfor det aktuelle diskurssamfunnet. Man må sosialiseres inn i måter å gjøre ting på. Gees tanker om hva skolen skal gjøre og hvordan mening utvikles, er nyttige tanker i denne sammenheng. Begrepene primærdiskurs og sekundærdiskurs sier noe om ulikhetene mellom hverdagsliv og fag. Det språket barn tilegner seg gjennom hverdagsliv er en sosial variant av språket (Penne: 2014:35). Primærdiskursene er elevens naturlige diskurser, eller hjemme-diskurser. Skolens oppgave er å introdusere og øve elever i sekundærdiskurser. Flere forskere på feltet trekker frem at skolens viktigste oppgave er å gi elevene erfaring med relevante sekundærdiskurser i fagene (Penne:2006, Skarstein:2013, Blikstad-Balas:2013). Gjennom å føre elever inn i en lesepraksis er denne studiens oppgavedesing en øvelse i å bli litt bedre på å gjenkjenne og bruke og være del av en sekundærdiskurs. Gee kaller det å lære et fags diskurs å lære dansen:» Being in a Discourse is

being able to engage in a particular sort of «dance» with words, deeds, values, feelings, people, objects, tools, technologies places and times so as to get recognized as a distinctive sort of who doing a distinctive sort of what. Being able to understand a Discourse is being able to recognize such «dances.» (Gee: 2008:155). Hans metafor tydeliggjør at det å lære å lese i et fag, er langt mer enn å kunne forstå ordene. Vi skal lære elevene dansen det er å bli skriftkyndig.

2.5. Identitet og affinitet

Når vi i skolen skal jobbe for å fremme læring, må vi se på hvordan vi kan klare å engasjere elever som ikke umiddelbart viser interesse for skolens fag. Dette er elever som avviser skolens fag som kjedelige eller ikke relevante. Sylvi Penne viser til det jeg vil kalle en egenskap, som det fremgår av forskning: «at det å *tillegge* skolens innhold en selvsagt verdi som institusjon, som «skole» - det å «være elev» som aksepterer skolens institusjonelle strukturen, er et markant trekk hos elever som lykkes i skolen. (Penne: 2014:34). Elever som i større grad har blitt eksponert for sekundærdiskurser i hjemmekulturene er bedre i stand til å lære seg ulike skolefag og tenkemåter. Penne peker på forskning som viser at: «undersøkende tilnærming til fremmede tekster og kontekster kan være mye av hemmeligheten bak gode skoleresulater (Olson, 1996,2003, Olson & Torrance, 1996, i Penne: 2014:36). Skolens oppgave er å hjelpe elevene som ikke har denne tilnærmingen. Hennes råd er at skolen må aktivisere ulike former for metaforståelse. Metabevissthet, eller metaforståelse er å være klar over når en lærer, hvordan og hva. En må hjelpe elever å få en overvåkende holdning til egen læring og forståelse.

Læreren kan ved å følge med på hvordan elevene ordlegger og forholder seg til ny læring. Gees fire ulike identitetsaspekter kan være analytiske redskaper i undersøkelse av hvordan elever posisjonerer seg i forhold til lærestoff. De fire aspektene en og samme person har er: 1. N-identitet, som er medfødte egenskaper 2. I-identitet. Der I står for institusjonsidentitet. Man er for eksempel «elev» eller «lærer», 3. D-identitet er den diskursive identiteten og 4. A-identiteten som står for affinitet, en interesse-identitet som deles av og i spesielle grupper (Penne:2014:39). Slik jeg forstår Gee, og Penne, vil hva elevene fokuserer på si noe om hvordan de posisjonerer seg. Dersom de ser seg selv som «elev,» følger læringsfokuset tett etter. Hvordan eleven ordlegger seg vil si noe om en D-identitet. I materialet vil det være interessant å se hvordan elevene posisjonerer seg og hvilken «hatt» eller identitet de møter stoffet med. En sterk og en svak elevidentitet vil vise noe av grunnlaget for et engasjement. Lesekompetanse er altså knyttet til ferdighet og kunnskap, men

den er også knyttet til holdninger og affinitet. Dersom elevenen konfronteres med en sekundærdiskurs som krever noe av dem, vil de kanskje kunne peiles over på en annen måte å se seg selv på.

2.6 Grunnleggende begreper: Litterær kompetanse, ferdighet og faglighet

Når jeg skal studere elevens leseresponser er det for å se hvordan han *tar i bruk* en litterær kompetanse og hvordan han viser ferdighetene gjennom språk. For Hennig innebærer *litterær leseferdighet* kort oppsummert evnen til å danne rike forestillingsverdener, evne til å lese med innlevelse, evne til å lese prøvende, ha utholdenhet, ta risikoen å mene noe om tekst og ha evne til å lese litteratur som en pågående prosess. (Hennig: 2017:76). Når det gjelder *litterær kompetanse* innebærer dette for Hennig for det første kunnskap om tekst, som inkluderer kunnskap om virkemidler og begreper, analytisk kunnskap, kunnskap om fortellingsstrukturer og billedspråk, evne til å se lesninger opp mot hverandre, kunnskap om teksttype og sjanger og forståelse av hva en tekst kan bety for virkeligheten. Videre trekker han fram kunnskap om kontekst, det være seg forfatterskap, litteraturhistorie, intertekstualitet, samfunn og kultur og kulturell sammenheng. I siste del av dette treleddete kompetansebegrepet er kunnskap om og innsikt i lesing. Det innebærer bevissthet om lesemåter, leseopplevelse og fortolkning, metakognitiv bevissthet og lesestrategier.

Den litterære kompetansen kan man ikke gripe fordi den sitter i elevens hode og er det eleven aktiviserer i møte med en tekst. Det vi kan undersøke er å se *hvordan kompetansen kommer til uttrykk*: Hvordan leser eleven. Hennig kaller dette elevens litterære faglighet. Når jeg skal undersøke elevens litterære kompetanse, vil jeg forholde meg til Hennigs begrep litterære faglighet som omfatter evnen til å *kommunisere* lesningen til andre: «Det betyr at faglighet også dreier som om hvordan vi faktisk *gir uttrykk* for den lesingen vi har gjort, hvordan vi går i dialog med andre lesere og deres lesninger, hvordan vi *braker* den lesningen vi har gjort, til å forstå både teksten og oss selv bedre, og gjennom denne dynamiske prosessen utvikler oss som lesere.» (Hennig: 2017:81). Poenget er at kompetansen er middelet til å utvikle faglighet. Å greie å gi uttrykk for det vi har lest på en stadig bedre måte er leseutvikling. Hvordan de uttrykker en mening vil være et fokus, da evnen til å kommunisere lesningene er utviklende.

2.6 Tidligere forskning

Mye arbeid har blitt gjort på lesing av litteratur i klasserommet. Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, Kari Anne Rødnes skriver i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» at det i hovedsak er to tradisjoner for arbeid med litteratur i skandinaviske klasserom. Den ene er erfaringsbasert og den andre er en analytisk tilnæringsmåte. Det hun beskriver som erfaringsbaserte eller leserorienterte innganger til tekstene, setter leseren i forgrunnen på den måten at leseren bygger opp sin tekstforståelse. Lesernes bruk av egne erfaringer og tilknytningspunkter til egne liv vil være viktige for meningsdannelsen. Denne måten kan kritiseres for å gjøre norskfaget til et fag der man ikke øker forståelsen av teksten, men faget reduseres til et pratefag. En analytisk, eller tekstorientert tilnæringsmetode vektlegger språklige virkemidler i teksten og litteraturhistorie (Rødnes:2014:18). Forskning kan gi viktige bidrag når det gjelder hvordan vi nærmer oss litteraturen i klasserommet. Rødnes vektlegger at den viktigste implikasjonen av forskningen som er presentert i artikkelen, er at skolen trenger *både* erfaringsbaserte og mer analytiske innganger til arbeid med skjønnlitterære tekster.

Av de to avhandlingene om skjønnlitteratur på ungdomstrinnet som Rødnes trekker frem, er den ene Gunilla Molloy's avhandling fra 2002 og den andre Sylvi Pennes fra 2006. Molloy behandler spørsmålet om hva som skjer i møtet mellom lærer, litteratur og elev. Fra sin forskning fra et treårig feltarbeid i fire ulike klasserom, viser datamaterialet at der er mange konflikter i litteraturarbeidet; blant annet det at lærerne ofte vektlegger fakta om teksten, mens elevene er mest interessert i det teksten betyr for dem. På grunnlag av funnene om at elevene lever seg inn i tekstene og trekker paralleller til egen situasjon foreslår Molloy, slik Rødnes formulerer det: «en endring i retning av at litteraturarbeidet ikke bare skal handle om at elevene skal lære seg noe om litteratur, men også at lærerne skal lære seg noe om elevene og deres spørsmål. Samtidig fremhever hun at samtaler om litteratur bør legge til rette for koblinger mellom språk, litteratur og samfunn. (Rødnes: 2014:17-18).

Sylvi Pennes (2006) avhandling undersøker norskfaget i tre ungdomsskoleklasser, og viser at forskjeller mellom klassene viser seg i ulike tilnæringer som har med sosiale forskjeller å gjøre. Studien er primært basert på intervjuer med 52 elever, og i tillegg elevtekster og klasseromsobservasjon. Penne finner at det er store forskjeller i hvordan elevene posisjonerer seg som lesere. I den ene klassen brukes emosjonelle kriterier når litteratur skal tolkes, og

skole og hverdag flyter sammen på den måte at de bringer fritidsdiskursen inn i skolen. Hun finner at dette er de samme elevene som husker lite fra skolens tekster. En didaktisk implikasjon vil være at elevene trenger en mer analytisk tilnærming, gjennom at elevene lærer og bruker et språk som ikke bare er intuitivt og erfaringsbasert, men heller fagspesifikt og tekstnært. Noen diskurser fremelsker læring, andre diskurser kan hindre. Motiverende, strategiske elevroller bruker et språk og en diskurs som gir fagene mening og motivasjon fordi de tenker fremover. Skolen er representant for disse framtidsmuligheter. (Penne: 2014:38). Det er store forskjeller mellom elevene som er opptatt av om timene er kjedelige, om de får sitte sammen med venner og så videre, og elever som opplever fagene som meningsfulle og motiverende, og som trives på grunn av det.

Av forskning på lesing som jeg mener er relevant i mitt perspektiv, er også Dag Skarsteins doktorgradsavhandling *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (2013). Hans forskning er utført i videregående skole. Skarstein gjennomførte fem intervjuer av 21 elever. Ett dreide seg om elevenes holdning til skole og deres sosiale arena utenfor skolen. De resterende intervjuene omhandler elevenes opplevelse og forståelse av tekster fra ulike litterære perioder. Skarstein fant at det metaspråket disse elevene har med seg inn i skolen er avgjørende for elevenes lesing.

Skarsteins forskning dreier seg om videregående elever, mine er på terskelen til videregående. Mine respondenters lesemåter og opplevelse av egen læring og forståelse kan fortelle oss noe om hva ulike elever har med seg inn i videre skolegang av faglighet. Studien belyser hva som fremmer læring og hva som hindrer for akkurat disse elevene, og kanskje gi en pekepinn mot det som fungerer av erfaringsbasert og analytisk tilnærming.

2.7 Ungdomsskoleleseren

Når det gjelder hva som kan bidra til leseutvikling, vil Joseph A. Appleyards studier være et viktig bidrag i forståelse av hva ungdommer ønsker å lese og hva som engasjerer til involvering. Appleyard presenterer en utviklingsmodell for lesing i *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991) der han kopler psykologisk utvikling til hva man ønsker å lese og hvordan. Appleyard beskriver her lesing som en måte å oppdage verden på. Gjennom å lese møter elevene helter og heltinner som det går an å identifisere seg med. Han deler bevisstheten om lesemåter inn i fem stadier etter alder og utvikling: 1. The Reader as Player (førskoleleseren) 2. The Reader as Hero and Heroine

(mellomtrinnsleseren) 3. The Reader as Thinker (ungdomstrinnsleseren) 4. The Reader as Interpreter (leseren på høgskole og universitetet) 5. The Pragmatic Reader (den voksne leseren). I det tredje stadiet kommer tenåringsfasen der mine elever befinner seg. (Appleyard: 1991:14). Tenåringsfasen, begrenser han selv til alderen 13–17 år, og tilskriver leseren alt denne tiden innebærer av endringer, fysiske, mentale og hormonelle. De søker i tekstene personschildringer som er sammensatte og mer lik virkelige mennesker. I stadiet før, generelt sagt, ønsker leseren å identifisere seg med helter og heltinner de kan identifiserer seg med og se opp til. I den fasen mine elever er i, er de opptatt av at ting er komplekse:

The difference is that the juvenile books all deal with an innocent world, where evil is externalized and finally powerless, where endings are happy. The adolescents' books deal with sex, death, sin, and prejudice, and good and evil are not neatly separated but mixed up in the confused and often turbulent emotions of the central characters themselves (Appleyard: 1991: 100).

I dette stadiet leser man gjerne om noen som opplever en virkelighet lik deres egen. Dersom tenåringsleseren synes noe er vanskelig, kan de ønske å lese om personer med problemer som ligner. I et pedagogisk perspektiv kan hans teorier hjelpe med valg av bok, og i mitt valg utforsker jeg elevens responser for å se om den møter ungdommens behov. Appleyards faser kan fungere pedagogisk, men jeg finner også at mange av disse informantene er tolkende lesere, «the reader as interpreter.» På samme måte er det også lesere i dette materialet som er mer opptatt av ytre handling og ikke tolker så mye utover det. Appleyard skriver slik om den vendingen fra det ytre til det indre, psykologiske: «But the path from action-oriented responses that emphasize physical causality of plot to insight into the psychological roots of characters as the true motive for action is one that the developing reader must learn to walk.» (Appleyard: 1991:68). Appleyard mente heller ikke at det var vanntette skott mellom utviklingsfasene, men ettersom læreplanen også legger opp til tolkning, vil man i dag nok tenke seg flere elever som er tolkende i hvert fall i løpet av ungdomsskolen, om ikke lenger ned. Et av de sentrale kompetansemålene i dette didaktiske opplegget er at elevene skal: «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (Udir: 2013:9). Der vi tolker begrunner vi det vi ser i teksten, mens analyse krever en mer faglig tilnærming.

Appleyard hevder at ungdommer involverer seg i den litterære teksten gjennom tre responsmåter, engasjement og identifikasjon, realisme og tekstens rom rom tenkning. Det å engasjere seg, eller bli involvert i teksten, henger ofte sammen med en emosjonell reaksjon i møte med fortellingen (Appleyard:1991:101). Tenåringsleseren liker fortellinger som gir følelsesmessig involvering, man må kunne kjenne seg igjen i noe og teksten bør kunne gi nye

tanker og erfaringer. Ungdomsskoleleseren som medfølelse og opptatt av realisme vil vi se i empirien her.

Elevenes syn på helten kan også ses ut fra Jauss sine mønstre for identifikasjon, som er basert på hvilken type helt vi har i fortellingen og hvilke reaksjoner denne vekker hos leseren. Reaksjonsmønstrene som han finner mener han er gjeldende i alle typer fortellende eller eksemplarisk litteratur (Nicolaysen: 2005:189). De er knyttet til leserens følelser for helten og heltens forhold til holdninger og normer. Disse mønstrene kan være interessante fordi de kan hjelpe med å undersøke helten som appellinstans. Noen av elevene opplever en sympatisk innlevelse gjennom for eksempel gjenkjennelse også i situasjoner som er ganske absurde, og dermed morsomme. Det er også i situasjoner som oppleves som dramatiske at elevene begynner å føle med Vemund.

Når jeg skal forsøke å forstå hvordan elevene engasjerer seg og opplever relevans, kan Hans Robert Jauss (1977) teorier om reaksjonsmønstre være nyttige. Han er opptatt av identifikasjonsmomentet i tekster og presenterer fem reaksjonsmønstre som leseren kan ha i møtet med teksten: 1. Assosiativ identifikasjon: Ser seg selv i flere av karakterene, men er mindre fasinert over det kollektive. Typisk i spill eller ritual. 2. Beundrende identifikasjon: Fokus på den perfekte helten eller heltinnen. Karakteren er ikke mulig å etterligne, men gir rom for mye respons. Det er underholdende fordi helten er utenfor det vanlige. Fremstår som et eksemplar. 3. Sympatetisk identifikasjon: Hverdagshelten som ikke er perfekt, men som vekker medfølelse. Karakteren er moralsk og handlingsorientert, lite selvsentrert og lite sentimental. 4. Katarsisk identifikasjon: Leser identifiserer seg med enten en lidende helt eller en presset helt. Det er ofte et oppbrudd med indre frigjøring. 5. Ironisk identifikasjon: Den manglende helten. Preget av underliggjøring eller fremmedgjøring. Karakteren dyrker kritisk refleksjon. Disse identifikasjonsmønstrene kan jeg finne spor av i dette datamaterialet, spesielt 3 og 4. Det vil være naturlig å finne ulikheter i hvordan de leser helten. Elever er ulike, og hvordan de identifiserer seg handler også om hvilken livsverden de befinner seg i (referert i Nicolaysen: 2005: 189-190). Vemund er fokalisor, han har fortellerstemmen vi har tilgang til. Aaslestad forklarer den interne fokaliseringslik slik: «Ved intern fokalisering sammenfaller sansingssenteret med en av personene, som altså blir det fiktive subjektet for den persepsjonen som formidles i fortellingen.» (Aaslestad:1999: 85). Det er Vemund som sanser og det er hans indre monologer vi får tilgang til. For å følge han som helt må elevene både identifisere seg med ham og også avsløre ham slik at han oppleves som realistisk.

3.0 Personlig relevans som grunnlag for identifkasjon og innlevelse

Problemstillingen om hvordan oppgavedesign inviterer til autenisk engasjement, peker mot at det er interessen og nysgjerrigheten i forhold til den litterære jeg er ute etter. Hvordan ulike elever skaper mening gjennom identifkasjon, innlevelse og refleksjon ble et forskningsspørsmål som kunne hjelpe meg å forstå hva i litteraturen som engasjerer. Hva som er grunnlaget for engasjementet, samt hvordan de posisjonerer seg som lesere, kan si noe om eleven som leser og hva som skal utvikles for å bidra til litterær ferdighet.

Jeg vil i dette kapitlet beskrive og tolke elevsvar til ulike skriftlige aktiviteter elevene har utført. Elevsvarene siterer jeg slik de ble skrevet i loggen av elevene. I respsjonsanalyser vil man se på elevens tolkning, forståelse og opplevelse av det leste. Sentrale begrep i denne analysen er *estetiske* og *efferende* lesemåter, og det er den første som gir grunnlag for en personlig tilnærming og innlevelse i teksten. I grove trekk bruker jeg responskategoriene tolkende lesemåter og ytre handlingsorienterte lesemåter. Innunder den tolkende finner vi estetiske lesemåter. I uttrykk for en estetisk lesemåte vil vi for eksempel finne affektive responser, som er responser der leseren lever seg inn i og viser følelser og holdninger. En effere lesemåte favoriserer kognitive aspekt, der det å hente ut informasjon og en ikke-personlig-tilnærming er sentralt. Et sentralt forskningsspørsmål er også å belyse hvordan elevene posisjonerer seg som «lærende elev» eller ikke.

3.1 Førlesningsaktivitet som invitasjon til engasjement

Førlesings-aktiviteten belyser hvordan vi alle møter tekster med forkunnskaper og holdninger. Hvordan elevene møter lærerens «teaser» kan gi informasjon om hvordan de posisjonerer seg som «lærende elev» eller som «elev/seg selv.» En del av konteksten her er at vi sitter i ring og samtaler om en bok som heter *Fuck off I love you*. Denne er inspirert av første fase i Langers teori: «Å være utenfor og komme inn.» Målet var å trigge et engasjement som skaper forventninger til teksten. Jeg valgte først å presentere tittelen og la elevene assosiere fritt rundt den. Vi bruker «tenkeskriving» som grunnlag for samtalen i ringen. I tillegg valgte jeg å ta utgangspunkt i to ord elevene ville møte på første side i romanen., «lighter» og «tiger.» Jeg hadde med meg to nesten helt like lightere med Esso-logo, som også nevnes første side i romanen. Her ble lighterne konkrete som kan føre inn i teksten.

Matrise på: Elevsvar: førtekstuelle refleksjoner

	Utsagn: om tittel, lighteren med tiger på
--	---

Inger	Liten, men kan gjøre stor skade, påtenning-middel / verktøy, kan brukes positivt og negativt, telys skaper varme, skape brann. (Tigeren) uttrykker raseri, tiger- springer fra flammen, tigeren gjør også stor skade, kan se uskyldig ut, men er farlig Usikkerhet, forvirret, fuck off brukes i hverdagen, hvis man elsker noen men man vet at man ikke kan få personen, kontrast i tittelen.
Sander	Lighter, når jeg ser en lighter så prøver jeg å unngå dem ettersom når jeg var yngre så brant jeg meg på en lighter, men jeg føler at lighteren viser fram håp, så hver gang det kommer en flamme ut så tenner jeg håp. Jeg synes den tittelen høres veldig moderne ut, fordi det er slike banneord ungdommer bruker mest. Det virker også ut som en skikkelig klisje av en roman og jeg tror denne teksten handler om kjærlighet og drama. Jeg tror den handler om drama, kjærlighet og håp, ettersom jeg føler at det er det tittelen og lighteren symboliserer
Amira	Tittelen Fuck off. I love you gir meg tanken om ungdommer 14-18 åringer der det er en jente som elsker en gutt men som samtidig er irritert på den gutten (eller motsatt). Tiger kan være farlig, det samme er lighter. Det er det første jeg tenker på. Jeg tror det handler om kjærlighet. Ungdommer i kjærlighet nå i 2016.
Jason	Tittelen får meg til å allerede være skeptisk til denne boka. Så langt har lighteren læreren viste oss ingen betydning. Utifra tittelen høres boka ut som den kommer til å være en stereotypisk tenåringsbok. Personlig synes jeg at bøker som er laget spesielt for tenåringer har en tendens til å være fryktelig kjedelige. Jeg tror kanskje boka handler om noen som sliter med røyking.
Jakob	Fuck off, I Love You. Det er en litt spesiell tittel på en roman, vet ikke helt hva jeg tenker om den. Lighter. Liten, starter flamme. Begge var fra Esso, den ene hadde en normal Esso logo, den andre hadde en tiger på seg. Jeg tror teksten handler om et ungdomspar, som enten skal slå opp eller bli sammen. Lighter kan ha noe med narkotika eller sigaretter, kanskje litt dårlig miljø.
Sarah	Jeg mener at du kan si slike ting i situasjoner hvor du vil en person skal gå vekk, hvor du er irritert. Lighter: flamme, gnist, gass, farlig

Empirien avdekker at elevene tar ulike strategier i bruk. Noen skaper mening gjennom å knytte til eget liv og noen innretter seg mot en metaforisk lese måte. Begge måter er forsøk på å forstå noe og viser aktive lesere som utforsker. Vi ser også eksempler på elever som er skeptiske til boka og som grunngir det ut fra smak og forventinger om hva den vil inneholde. De utvalgte elevene som her trekkes frem illustrerer ulike måter å forholde seg til teksten på.

Matrise som viser posisjoneringer:

Som fagperson: (I-identitet) Metaforisk lese måte, fagord, tolkende tar i bruk fantasi og forestillingsevne	Som utforskende elev: (D-identitet) Uttrykk for konnektive responser (knytter til eget liv, leseerfaringer)	Som «seg selv»: (A-identitet) Uttrykk for smak, emosjonelle kriterier (god, dårlig) (klisje)	Som «lærende elev»: (D-identitet og I-identitet) Uttrykk for åpne, utforskende forventninger	Som «anmelder» /»seg selv»: (N-identitet) Normative utsagn, vurderinger.
Inger, Sander Jakob	Sander, Amira	Sander, Jason,	Sander, Inger, Jakob, Sahra, Amira	Jason, Sander,

Vi ser her at teksten allerede før første side er lest, gjør noe med leserens innretting. Den setter i gang et engasjement som eleven kan dra nytte av videre i lesningen eller som vil være et hinder for opplevelsen. Elever som er utforskende viser en positiv åpenhet, og selv om romanen ikke er umiddelbart oppleves som interessant, avskrives ikke teksten. Denne holdningen viser Sander.

Sander plukker opp invitasjonen fra lærer om å assosiere rundt disse konkretene. Han relaterer lighteren til egen erfaring, og i tillegg viser han til at en flamme kan være å tenne et håp. Han leser symbolikk inn i ordene, og viser at forventningene hans til å lese roman er også at ordene kan bety noe mer. Dette er en aktiv leser. Han etablerer mening også ved å kople på personlig erfaring og slik viser han det Rosenblatt sier om lesing som en transaksjon. «Jeg føler at» tilsier at han går inn i tolkning. Han viser en forståelse av at ord kan symbolisere noe annet. Også han bruker emosjonelle kriterier: «som klisje av en bok.» Sander er en som utmerker seg i «gaming» og er en interessert elev. I siste elevlogg skriver han: «Jeg leser nesten ingen tekster utenom skolen,» og med det tenker jeg han mener skjønnlitterære.

Inger viser ganske stor evne til å fantasere og assosiere. Denne evnen fører inn i en litterær diskurs. Hun uttrykker ikke en holdning, men tolker i overført betydning, ordene får metaforisk betydning og lese måten hennes er den fiktive lese måten. Hun kople lighteren og tigreren sammen i et handlingsforløp. Hun skriver at tittelen kan være et uttrykk for usikkerhet og forvirring. Hun bruker fagordet kontrast. Dette er en strategisk leser som sannsynligvis tenker at skolens innhold har mening. Dette er en elev som jeg opplevde i hverdagen som en som er positiv til skolens fag og lærerne.

Jason har en klar skepsis til boka. Han relaterer ingenting til konkretene vist. Han kople ikke på fantasien. Han uttrykker en holdning som sier at de tekstene som er ment for ungdommer bare, er kjedelige og tipper det handler om røyking. Han vurderer ut fra spennings- og underholdningsverdi og bruker et reduserende språk. Han bruker en emosjonell diskurs der «smak» er viktig. Han vurderer teksten emosjonelt. Denne eleven signaliserer at han vil ha noe mer avansert enn en «ungdomsbok.» Dette er en elev jeg vet har glede av å lese, han hører mye på lydbøker og leser helst innen fantasy-sjangeren. Som lærer må jeg prøve å vinne denne eleven. Muligens ved ikke å kreve en følelsesmessig innlevelse, men å holde den atskilt, slik Atle Skaftun foreslår: «Leseferdighet i et moderne samfunn handler om å være i stand til å identifisere, forstå og forholde seg til skriftbaserte verdener. (Skaftun: 2009:17). Å involvere seg i en verden som er tekstlig representert, kan snakkes om uavhengig av smak kan være et mål: «uten å kreve eller forvente følelsesmessig beredskap for litteraturens makt.» (Skaftun: 2009:18). Det er en utfordring å få ham med i spillet og gjøre arbeidet mest mulig interessant. Dersom vi skal øve alle våre elever i å få et forhold til tekstene og deres kontekster vil det som Skarstein også påpeker i sin avhandling være et mål: «I et literacy-perspektiv handler skolens litteraturtilbud om trening i å erstatte

rettferdiggjøring av eget ståsted og egne følelser med argumenter (Scholes 1998; Penne 2010; Olson 2003).» (Skarstein: 2013:253). Det vil være interessant å se om Jason utvikler en interesse for arbeidet og teksten.

Intensjonen min var at aktivitetene skulle engasjerer til deltakelse. Språket vi bruker kan skape tilhørighet eller avstand. Gee bruker begrepet affinitet om slike rom som engasjerer til deltakelse. To av elevene her ser ut til å miste litt gnisten når de aner at en «ungdomsroman» er i vente. Kanskje de forespeiler seg et didaktisk opplegg med faste svar. De ser for seg handlingsforløpet som klisje, der forelskelse og drama er en del av bildet. Hos noen kan vi si at måten de tilnærmer seg teksten på indikerer at de opplever det Gee beskriver som affinitet – tiltrekning – til teksten som problem. Sylvi Pennes studie (Penne: 2006) viser hvordan både sosiokulturell forforståelse og identitet kan konstruere enten velvilje for eller motvilje mot fagene. Mitt mål var ikke å undersøke noe om disse elevenes eller foreldrenes bakgrunn. Men det er interessant i denne studien å se om hennes analyse som viser at de mest positivt innstilte elevene har med seg en metaspråklig strategi som er tett knyttet sammen med elevrollen og som gjør at de mestrer fagene bedre, også viser seg i denne. Penne refererer til Gee og løfter frem språkmakt som det helt sentrale for alle elever, både de som mestrer skolediskursen og de som bruker primærdiskursens narrative framstillinger: «Begge grupper trenger lærerens aktive bevisstgjøring om at språk er makt, de trenger å utvikle metakunnskap om konteksten og sin egen rolle i konteksten. De trenger denne bevisstgjøringen enten de er innenfor eller utenfor privilegerte diskurser.» (Penne: 2006:376). Slik jeg forstår Penne, er lærerens bidrag til å synliggjøre dette helt sentral.

Appleyard skriver om tenåringsleserne at de ønsker mer enn overflatisk handling, de vil ha karakterer som matcher den fasen de er inne i selv, med all sin uro, forvirring og kompleksitet. Og det kan være at det er det noen av disse fire elevene prøver å formidle; de ser for seg en enkel didaktisk klisje av en ungdomsskolebok. Appleyard begrunner tenåringsleserens ønsker om større alvor slik:

Why should these dark themes be so prominent in adolescent literature? One reason is that teenage readers have discovered that the conventions of juvenile literature do not match the complexity of their new experience. And as a result they demand that stories not just embody their wishes and fantasies, but also reflect realistically the darker parts of life and the newfound limits on their idealism (Appleyard:1991: 108-109).

Forhåpentligvis vil gnisten vekkes igjen når arbeidet er i gang og de selv skal være åpne av teksten. Men sjansen for å miste disse elevene når de nå ikke har valgt bok selv er tilstede. De

må forføres inn i arbeidet på en eller annen måte. Dette er utfordringen. Det kan være motiverende og engasjerende at de skal diskutere og samtale i grupper, men for noen kan det oppleves som et hinder. De må få uttrykke seg også i andre modaliteter, som for eksempel gjennom tegning, diktning og dramatisering. Det er viktig også i dette oppgavedesignet.

I et literacy-perspektiv skal eleven øves i å la emosjonelle vurderingskriterier, så som at tekstene er spennende eller kjedelige, etter hvert erstattes med argumenter. Sylvi Penne formulerer det slik: «Elevene skal selvsagt ikke fratras sin rett til sine meninger og sine opplevelser, men de skal få sjansen til å begrunne meningene, forklare dem for andre og argumentere for dem med utgangspunkt i tekstene.» (Penne: 2010:127). En av de elevene som uttrykker positive holdninger selv om boken ikke er selvalgt, og gjennomgående i leseprosjektet argumenterer og reflekterer for sine lesninger, er Edvard. Han var ikke tilstede på førlesningsaktiviteten, men i refleksjonsloggen skriver han: *Det mest interessante i boka var definitivt starten på del 1, og slutten på del 3. Starten på boka gjorde deg veldig nysgjerrig på hva Vemund hadde gjort, og hvorfor.* Han er eksempel på en elev som trer inn i nettopp elevrollen og «gjør jobben» uavhengig av hva han leser på fritiden. Han uttrykker et annet sted at han ikke «leser veldig mange lignende tekster hjemme,» og dette var i en sammenheng der han ble spurt om teksten minner om andre tekster. Han svarer *Rebell*, av Finn Øglænd, som mange med ham. En tekst de leste året før.

3.2 Elevens tekst: Personlig innlevelse som utgangspunkt for et engasjement.

Erfaringsbasert forskning viser at elevene engasjerer seg mer i teksten når de kan knytte det de leser opp mot egne erfaringer. Intensjonen er i de ulike oppgavene her å drille frem et personlig forhold til teksten. Langer vektlegger leserens bakgrunnskunnskap, og når denne aktiveres vil leserne ha bedre mulighet for å forstå og tolke det de leser videre. I analysen av elevloggene fant jeg at identifikasjon og innlevelse i de fiktive personene ga mye av grunnlaget for nysgjerrighet og engasjement. I elevsvarene der det ikke finnes den type identifikasjon og innlevelse, synes det å henge sammen med manglende refereansepunkter og erfaringer med det hovedpersonen opplever og gjør, eller ikke-aktivisering av lignende følelsesmessige erfaringer med det som nevnes i teksten av situasjonsbeskrivelser og stemninger.

Elevsvarene til rollekortene ga mye informasjon, og jeg valgte å bruke disse og bruke loggspørsmål-svarene i litt mindre grad enn først tenkt. Rollekortene ga meg informasjon om

elevens tekst, altså deres unike resepsjon av det leste. Fantasi og forestillingsevne utvikles gjennom identifikasjon og innlevelse, og det er også en innfallsport til det fiktive universet for disse elevene. Dette kan gi kunnskap om hvordan man kan engasjere ungdommer til lesing. Den personlige innlevelsen kommer til uttrykk gjennom at de etablerer et forhold til de fiktive personene, og da spesielt Vemund, hovedpersonen, men også flere ser moren i fortellingen som en person som strever. En bærebjelke i narrativ framstilling er reisen som metafor og som ofte kan brukes om romanheltens endring. Det er helten som møter utfordringer. Etnologen Vladimir Propp (1895 – 1970) er mest kjent for å vise hvordan mange eventyr er bygd opp av faste strukturer og mønstre. (Sundland: 1995:20). I muntlige kulturer var dette en god måte å huske fortellingene på. I *Folkeeventyrets morfologi* (1928) analyserer han russiske eventyr. Propp lagde en slags sammenfatning, et funksjonsanalyse-skjema, som viser mønstre i eventyr. Disse funksjonene kan også brukes mot romanen som fortelling. Det er visse mønstre man kan finne igjen også i denne romanen. Vi kan følge Vemunds utvikling som vi følger Askeladdens vei til slottet og prinsessen. Vi kan også lese ham som den tragiske helten som innser sin egen skyld. I møte med elevens lesing kan slike mønstre være som steder i teksten som driver handlingen fram og som leseren må innom for å forstå. Det er hovedpersonen i denne romanen som gjør at elevene blir engasjerte i plottet. Vemund som romanens fokalisator og helt er inngangsport til engasjement. Det er gjennom ham fortellingen utspiller seg.

Jeg vil benytte en veldig modifisert utgave av Propps funksjonsrekke-begrep som hjelp i å formulere hvordan elevene leser Vemunds «reise.» Mange av de mønstre Propp ser i eventyret som fortelling kan også finnes i denne ungdomsromanen. Den episke strukturen følger et mønster som i romanen er noenlunde slik: 1. Noe har skjedd som har ødelagt en harmoni 2. Han har fått beskjed om å reparere gjennom å skrive ned sin fortelling, 3. Fortellingen starter og «prinsessen» introduseres 4. Skurken introduseres 5. Helten forføres (av skurken) (og ulike hjelpere, i form av venner, hjelper) 6. Helten kjemper og 7. Helten opplever en mangel, moren er syk og det er fravær av relasjoner 8. Helten utfordres og taper, men vinner innsikt 9. Den avgjørende kampen og 10. Harmoni gjenoprettes. Disse mønstrene kan man finne igjen i denne romanen, og disse punktene gjenkjennes av elevene.

3.2.1 Rollekortet «Lederen» som invitasjon til personlig tilnærming

Rollekortet «Lederen» viser at elevene engasjerer seg i teksten på flere måter. Materialet viser at det er de fiktive personene og relasjonene elevene ønsker å diskutere med medelever. De lager spørsmål som fører inn i teksten og ut av teksten. Et eksempel på inn i teksten-spørsmål er: *Hva tror dere hendelsen involverer?* Et eksempel som fører ut av teksten går på gjenkjennelse: *Kjenner dere dere igjen i noe?* Spørsmål som: *Hvorfor tror dere at Vemund ikke tør å si ifra, eller hvorfor har vanskeligheter for å stå imot? Hvorfor tror dere at moren endrer mening fra å først ikke la Vemund dra på fest?* (Inger) viser en nysgjerrighet for Vemund og morens personlighet. De virker også som å kjenne igjen mønsteret om heltens endring. Av lesemåter ser vi at flere av elevene leser med «moralske briller,» der rett og galt rundt press blir tema. *Hva synes dere om at Vemund lar seg så lett presse av andre? Hva ville dere gjort hvis noen presset deg til å drikke?* (Håkon). *Hva tror dere vil skje hvis hovedpersonen går med på alt vennene sier?* (Inger) De føyer den nye «kunnskapen» inn i skjema de har rundt drikkekultur, gruppepress og venner.

Empirien viser at elevene lager spørsmål som nærmer seg teksten på en utforskende måte. Sannsynligvis dreide gruppe-samtalene seg om presset de mener Vemund er offer for, og forholdet mellom Maria og Vemund, moren og Vemund og Two-Face som person.

Lederekortet: Håkon, Silje, Diana, Inger, Noah, Alida, Matheo, Henrik Malin, Vilde

Matrise over Hva disse elevene er opptatt av: Spørsmål knyttet til:

Ytre press mot Vemund	Følelser, stemninger	Vemund og Maria /prinsessen	Vemund og moren, og mangel på far	Vemund og vennene /hjelpere	Vemund og Two-face/skurken	Vemunds personlighet, og hva han har gjort
Håkon, Lukas, Diana, Inger	Lukas, Diana, Håkon Matheo, Alida	Lukas, Diana, Håkon	Oliver, Inger, Henrik, Diana	Lukas, Diana, Oliver	Matheo, Malin, Alida	Lukas Matheo, Inger, Henrik, Oliver, Vilde,

Matheos lesemåter skiller seg fra de andre ved å vie «hendelsen» oppmerksomhet. Dette er en konnektiv lesemåte, som viser at han ser sammenhenger og vet at det er av betydning. Han ser en funksjon i fortellingen, hvordan en «hendelse» har utløst en uro. Nysgjerrighet rundt dette er noe vi kanskje bør verdsette ved å lese loggen høyt i klassen som utgangspunkt for videre diskusjon og refleksjon rundt nettopp «hendelsen», som er selve utgangsposisjonen til romanen. Han bruker en lesemåte som vil ha tak i følelser og stemninger teksten frembringer hos leserne, og dette er en fiktiv lesemåte. *Hva tror dere hendelsen involverer? Hvilke følelser sitter dere igjen med? Hvorfor tror dere Two-face vil ha med guttene på ut? Hva følelse får du fra rommet Vemund, Two-face og «bolarane»?*

Malin og Jakob er eksempler på at elevene her er opptatt av de fiktive personene og relasjoner i teksten. Malin viser en oppmerksomhet mot antagonistens ordvalg. Det er en lese måte som kan åpne for refleksjon rundt grunnlag for handlinger. *Hvorfor tror dere at Two-Face «utvelger» Vemund? Hva syns dere om Karl? Hva syns dere om Two-Face? Hva tror dere Two-Face mener med «Så dette er troppane mine, Brian?» Hva ville dere gjort om dere var i Vemunds posisjon på festen? Hva tror dere vil skje videre?* Jakob viser også nysgjerrighet rundt «skurken,» antagonist i romanen som kun kalles Two-Face. *Hvorfor kjøpte TF en moped til ham. Hva syns dere om TFs sin tur til Danmark. Hva ville dere gjort hvis TF hadde tilbudt dere en sykkel.* Og en viktig biperson, moren: *Hva tror dere vil skje videre, om moren også?* Nysgjerrigheten hennes vekkes av relasjonen Two-Face – Vemund, og spørsmålene hun stiller viser at hun er på sporet av en ujevn maktbalanse. Jakob synes å undre seg over Two-Face sine handlinger, som også kan bidra til en avslørende, engasjerende samtale i gruppene, fordi spørsmålene han stiller kan gi flere svar. Som flere, synes Jakob å ha engasjert seg i moren sitt sammenbrudd og ser det som en viktig hendelse for hovedpersonen.

3.2.2 Rollekortet «Hverdagshelten» som invitasjon til å kople liv og tekst

Hverdagshelten stiller disse spørsmålene: Hva i utdraget kan du kjenne deg igjen i? Det kan for eksempel være noe du har opplevd, en følelse. Skriv ned situasjonen(e) og oppgi sidetall. Er det noe du kjenner igjen fra andre tekster du har lest? Skriv kort om det og del i gruppa.

Matrise over elevsvar, hverdagshelten: Jason, Ada, Sander, Christian, Leo, Henrik, Alida, Matheo, Johan, Diana, Inger, Silje, Håkon, Ola, Theo, Dina, Johan, Ida, Malin, Amira, Heine, May, Edvard, Leah, Marcus, Amund, Jakob = 27

Ikke i noe	Personer	Situasjoner	Følelser	Andre tekster
Jason Amund (men nyanserer)	Leo, Sander, Henrik, Inger, Silje, Håkon Theo, Amira	Christian, Alida, Leo, Ada, Johan, Inger, Silje, Håkon, Theo, Amira, Ida, Matheo, Dina og Henrik, Heine, Edvard, Leah, Amund, Marcus	Alida, Sander, Maja, Inger, Silje, Ola, M.O, Ida, Amira Heine, Edvard, Leah	Diana, Inger, Ola Heine, Leah
1-2	8	19	12	5

I analysen av hverdagshelten var formålet å undersøke hva de kjenner seg igjen i og hvordan de kople erfaringer til teksten. Det virker som om gjenkjennelse, gjennom det å knytte det ukjente til det kjente, skaper en forståelse. Lesemåtene som trer frem er en mer faktiv, efferent lese måte, som heretter vil benevnes som en ytre handlingsorientert lese måte og en tolkende og meningssøkende lese måte som er tilnærmet lik den Steffenson kaller fiktiv. I tillegg

finner jeg igjen det Skarstein kaller en avvisende lese måte. De ulike responskategoriene som kom fram i materialet ble her: personer, situasjoner, tekster og «ikke noe». Hva som skaper grunnlag for innlevelse og forståelse av teksten kan for eleven være flere ting, det kan vi se av at elevenes navn markeres i ulike bolker.

Som matrisen viser, er det veldig mange som kjenner seg selv, eller andre, igjen i situasjoner. I det følgende skal vi se på *hvordan* ulike elever gir uttrykk for personlig innlevelse. En handlingsorientert, tilsluttende lese måte finner vi for eksempel i Jakobs svar. Jakob knytter flere situasjoner i eget liv til teksten og identifiserer seg med hovedpersonen gjennom å kjenne seg igjen:

Jeg kan kjenne meg igjen med å bli tvunget til noe man ikke vil gjøre.

Man kan bli gruppepresset til noe man ikke vil.

Jeg kjenner meg også igjen i å gå i begravelse. Når vi leste forestilte jeg med den begravelsen jeg var i.

Etter Vemund slo til Two-Face, satte dagliglederen for campingplassen kneet på brystet til Vemund. Det minnet meg om når broren min blir sur, da kan han sette seg på meg.

Jakob kjenner seg igjen i «gruppepress,» «å gå i begravelse,» og kjente igjen situasjonen med «kneet på brystet.» Han etablerer en forestillingsverden gjennom å knytte teksten til erfaringer han har selv. Han viser til en viss grad en efferent lese måte der han finner situasjoner, begravelsen og episoden på campingplassen, og relaterer det til episoder i eget liv. Oppgaven legger også opp til dette

Gjenkjennelse av følelser og situasjoner kan skape medfølelse med hovedpersonen, og det viser en empatisk lese måte. En person som kjenner igjen en følelse av å få lov til bare å være helt i fred er Ola:

s.63 når han svever på himmelen og alt er stille, det mener han er vidunderlig. Når jeg sitter på rommet mitt og det ikke er en lyd, en av de beste følelsene som finnes. Her om dagen fikk vi gjøre som vi ville en time, da satt alle på mobilen og ingen lagde en lyd. Det så ut som de fleste holdt på å sovne og stillheten er bare til å unne seg.

Mor til Vemund får et anfall og må på psykiatrisk sykehus. Jeg har lest noe lignende i en bok som het Gone. Sønnen hennes gjør noe hun ikke takler og bryter ut. De har ikke noe sykehus der – hun dør etter hvert av utmattelse.

Det er en personlig tilnærming til teksten der han knytter opplevelser i boken til egne opplevelser og indre følelser. En forståelse av Vemunds behov er etablert, og han beskriver hvordan Vemund har det «vindunderlig» når han er alene og kjenner igjen en slik følelse fra eget liv. Han relaterer også situasjoner til tekster han har lest. Han skriver mest om egne

opplevelser, og viser til ett tekststed. Muligens knytter han morens sammenbrudd til noe med Vemund. En personlig tilnærming, der en blir invitert til å skape relevans, kan gjøre at en forstår noe om den fiktive personens liv. Disse to elevloggene mener jeg viser at relevans er av betydning. De viser stor grad av lojalitet mot oppgave-ordlyden og har gjort det oppgaven ber om.

De følgende eksemplene er lese måter som er tolkende og meningsøkende. En lese måte som i en høyere grad enn de forutgående viser en estetisk lese måte er Malins. Hun er opptatt av anger og hvordan en har det inni seg når en innser hva en har gjort. Gjenkjennelsesfaktoren er også her fremtredende: «*Det var ein einaste lang og samanhengande tabbe.*» s.116. *kjenner meg igjen i det. Gjort ting som jeg i etterkant ser at var en tabbe. Jeg kjenner meg også igjen i at Vemund forteller om at han angret på det han har gjort dagen før.* «*Orda snodde seg inn og ut av medvitnet som armar, sjølv små, ...*» s.116. *at ting du gjør virker mye verre etter at du har gjort dem.* Det er en ut av teksten og inn i teksten bevegelse vi ser her der hun tolker hovedpersonens følelser ved å bruke erfaringer fra eget liv.

Inger kjenner seg også igjen i følelsene og kopler til en personlig erfaring. På samme måte som Ola leser hun på en en medfølelse måte, men til forskjell fra Ola går hun inn i teksten igjen og tolker hvordan Vemund har det. Selve lengden på svaret viser også en vilje og et engasjement i forhold til spørsmålet gitt. Det er engasjement som kommer til uttrykk når elevene trekker tråder fra livet og tekst, og motsatt. Inger skriver:

Kjenner meg igjen i når Vemund ikke føler seg hjemme, når folk maser på ham og han bare vil være i fred /fri. I starten (s.63) når han drømmer. «Det var herleg berre å sveve der oppe, og få vere i fred. Eg var aleine.. vidunderleg.»

Kjenner meg igjen når jeg er på hytta, og når mamma og pappa går tur med hunden min. Føler meg i en egen verden. Setter meg gjerne ned med instrumentet mitt uten at noen hører på meg. En helt fantastisk følelse. Når jeg kommer til hytta opp en bratt bakke på fjellet, en helt annen atmosfære enn i byen. Begynner å slappe av med en gang. Vemund føler seg likedan når han er oppe i himmelen. Noen ganger når jeg er nedfor: føler jeg aldri får til noe, mamma og pappa er teite, føler meg utestengt på skolen – føler jeg meg kanskje litt likt Vemund. Side 63 «Eg kjente meg ikkje heime nokon stad på jorda.» Kjenner meg igjen i dette av og til. Alt er bare dritt. Når eg kommer vekk – ro i kroppen. Det er nok slik Vemund har det. vet ikkje om han passer noen sted – jeg også føler det slik.

Kjenner igjen fra romanen Rebell. Alex når han føler han har mistet alt, er på bunnen, kjærrestene sine, moren som regel alltid full. Vemund mister Maria og mora er på sykehuset. Alex og han tenker ganske likt. Livet deres er ganske likt. Ustabil mor. Mister kjærrestene sine

Vi ser her en leser som har stor formidlingsglede og skriveglede, og ved å sette ord på opplevelser hun selv har tolker hun også hovedpersonens stemningsleie og følelse av å ikke passe inn noe sted.

Det to neste svarene jeg skal vise er i høy grad tolkende og viser estetiske lese måter. Det er i dialog med teksten, der egne erfaringer brukes og de tolker teksten. Skardøhammer refererer Elise Seip Tønnessen, en av redaktørene i *Inn i teksten – ut livet*, som skriver dette om litterær lesekompetanse og lese måter at: «Ved å pendle mellom innlevelse og en mer distansert refleksjon, åpner leseren for at teksten kan umiddelbart tale til følelsene og samtidig bearbeides bevisstheten og setter varige spor. Det er denne kombinasjonen som gjør at litteratur kan gi estetisk erkjennelese, en unik form for erfaring som hører kunsten til.» (Tønnessen: 2007:189, referert i Skardøhammer:2011:17). Jeg mener å se en slik litterær tilnærming hos flere av elevene her. En estetisk lese måte vil vise holdninger og følelser, og begge svarene viser at de tolker hvordan Vemund har det. Edvard bruker ord som: «får meg til å føle korleis han har det,» og han leser mellom linjene: «selv om Vemund fremstilles som redd, tror jeg han blir glad for å snakke med henne igjen.» Edvard skriver:

S.155 Jeg kjenner meg igjen i hvordan det er å møte en person en plass man helst ikke vil møte bekjente. Vemund får øye på Maria i kirka:

«Det var berre ti minutt til seremonien skulle begynne, da eg fekk auge på henne.

Maria.»

«Det gjekk ein støyt gjennom kroppen min. Eg trekte til meg blikket og stirra stivt inn i permen på salmeboka. (...) Det var like før eg reiste meg og gjekk.»

Eg synast dette er ei bra skildring. Skildringa får frem kva slags kjensler som dominerer hos Vemund. Det får meg til å føle korleis han har det, og til å tenkje på liknadne situasjonar i mitt liv.»

s.158

«Like før vi skulle passere hengebjørka utanfor kyrkja, to nokon tak i underarmen min.

Eg snudde meg.

Det var Maria.

-Kan eg få prate med deg, Vemund?

Eg blei så lamslått at eg nesten ikkje klarte å puste.»

Selv om Vemund fremstilles som redd, tror jeg han blir glad for å snakke med henne igjen.

Jeg kjenner meg igjen i at når man møter en person i en klein setting, er det som oftest best å snakke. Da blir det hele mye mer behagelig og naturlig. Feiger begge ut, kan det ende opp med at personene på hver sin side av rommet, står og tenke at den andre ikke vil snakke.

Edvard uttrykker også egne meninger om situasjonen som oppstår mellom Maria og Vemund. Han skriver ut fra seg selv og uttrykker en mening og en refleksjon som er et godt grunnlag for samtaler i gruppene og en øvelse i å ta i bruk egen stemme i et mini-samfunn som klasserommet vårt. Jeg mener han uttrykker seg som en medborger (Otnes: 2015:248).

Den andre typen leser som jeg vil trekke fram er Matheo. Han kjenner seg igjen i «å føle at alt er elendig» og «at alt en vil er å komme seg hjem.» Egne erfaringer om ubehag knyttes til

teksten og i tillegg bruker Matheo en kontekstualiserende lese måte, der han trekker linjer til samfunnet rundt og knytter Two-Face til kategorien «stereotype nynazister.»

s.98/99. Det å reise og føle at alt er elendig og en er utrolig tørst, alt en vil er å komme seg hjem. «Bilen seig bortover...»

s.117 når du har havnet sammen med noen du ikke har peiling på hvorfor du er med og at noen av dem kanskje skremmer deg litt. F.eks det å være med noen som er helt eldre enn deg. Det har skjedd med meg. Hos onkelen min da jeg var liten og jeg var med søskenbarnet mitt. «Det var nesten ikke til å tru at eg hadde hamna i same bil som...»

Denne organisasjonen som Two-Face har virker veldig stereotype for nynazister i mange tekster og filmer jeg har sett. Hater sigøynerne. Beskytte hjemstedet. Skalla, hettegenser. Sitat s.114 og 125.

Matheo bruker en lese måte der han forbinder egne følelser og stemninger, det å sitte i samme rom med noen litt eldre som skremmer deg, til Vemunds opplevelse i bilen på vei til Danmark. Dette mener jeg er en estetisk lese måte der eleven leser med «følelsene påskrudd.» Han viser språkbevissthet i valget av sitater som viser opplevelsen av å ville seg vekk. Han viser en konnektiv respons det tråder trekkes til andre tekster og filmer, der hatet mot noen og det å beskytte et hjemsted finner sted. Måten Two-Face er skildret på forbindes med slik stereotype nynazister framstilles. Hans logg vil skape grunnlag for refleksjoner i gruppen, og kanskje åpne opp for flere perspektiv på relasjonen Two-Face – Vemund.

Innlevelse og engasjement i de fiktive personene kommer også til uttrykk hos Sander. Den empatiske lese måten viser seg i innlevelsen i moren og betydningen hennes i Vemunds liv. Han uttrykker medfølelse for Vemund: «på kort tid har han mistet to (...).» Han bruker fagord som «vendepunkt» og «høydepunkt.» Dette er en elev som ser ser dramaturgien i det som utspiller seg i middagsselskapet der moren til Vemund får et sammenbrudd:

«Det var ikkje meininga,...» side 73. Det at mora sa dette så mange ganger – viktig og dramatisk øyeblikk i teksten. Blir helt gal. Føles som et vendepunkt. Det var ikke Maria, men mora det handlet om.

«Eg har det ikkje bra,» sa ho. Et lite frampek til det mentale sammenbruddet.

Høydepunktet: definitivt det mentale sammenbruddet.

På dette tidspunktet syns jeg veldig synd på Vemund. På veldig kort tid har han mistet to stykk som han var glad i: Maria og Mora.

I tillegg tolker han Two-Face sin ytring som et frampek. Sander skriver:

«Hysj, hysj hysj, sa Two Face. Klart du skal ta imot! Gi meg den gleda. Neste gong er det kanskje eg som ligg nede og treng hjelp.» side 92. Føler det er et stort frampek. Tror at TF kommer i trøbbel og kommer til å forvente at Vemund hjelper.

«Muttra, Karl og Maria sat på huk og gret framfor ei gravstøtte,» s. 64. største frampeket. Alle de personene som er nærmest vemund – Vemund sin grav.

«Two face hadde sett meg.. vondt» 92. øyeblikket der Vemund sin mening om TF ble forandret. Begynt å stole på ham.

Dette er en leser som posisjonerer seg som en lærende elev som vet at han skal bruke fagord og at det ligger noe bak forfatterens valg av virkemidler. Han viser også nysgjerrighet og forventninger til teksten.

Den siste responskategorien er den avvisende lesemåte. Det er én elev som særlig viser en slik lesemåte så langt, og det er Jason. Denne type leser finner ikke identifikasjonsmønstre i teksten. Jason uttrykker en avvisende lesemåte slik: *Eg gjør ingenting om dagene så eg kjenner meg ikkje igjen i noen av situasjonene. Boken minner litt om en vi leste i 9.klasse. rebell. Men det er sikkert bare fordi vi leste den i norsken også.* Jason er en elev som ikke finner tilknytningspunkter til teksten så langt, og da går han heller ikke inn i teksten og tolker. Dag Skarstein finner også i sin avhandling en type leserposisjon som han kaller avvisende lesninger: «Det finnes en tredje posisjon overfor tekst i intervjumaterialet som verken er estetisk eller efferent. Rosenblatt nevner denne posisjonen, men gir ingen utfyllende beskrivelse av den: «When the images and ideas presented by the work have no relevance to the past experiences or emotional needs of the reader, only a vague, feeble, or negative respons will occur» (1995: 56 i Skarstein:2013:267).» Jason er en type leser som ligger nær opp til denne avvisende leserposisjonen, det vil si at han ikke knytter noe relevans til det som er utenfor hans egen kontekst. Han forbinder denne typen bøker og arbeidsmåte med typisk skole og norskfaget, og velger ikke, som Sander, å ta fagets språk i bruk og vise hvordan han leser. Han går ikke inn og sammenligner eller begrunner ut over å bemerke dette at boken minner om en roman klassen leste sammen året før. Det kan være at han er usikker på hva som kreves av ham. Det kan også være at engasjement ikke vekkes av denne romanen. Det er ikke en tekst som appellerer til ham personlig, og da går han heller ikke inn i arbeidet på en måte som skaper en innlevelse. Penne peker på at man «fanges» inn i slike meningsmønstre som har med holdning og identitet å gjøre: «Man rettfærdiggjør en avvisning av andres selvsagte verden.» (Penne: 2010:128). Man trenger et metaspråk for å se andres syn og kanskje se egne begrensninger. Slik kan man lettere åpne for ny læring. Jason representerer en elevtype som kanskje blir værende i sin personlige, negative respons. Det kan godt være at denne leseren har god lesekompetanse, men siden han ikke går inn i teksten med et engasjement, vil ikke den utvikles i møte med akkurat denne teksten.

3.2.3 Rollekortet: Den dramatiske som invitasjon til innlevelse

Rollekortet Den dramatiske har denne instruksjonen: *Finn en eller flere situasjoner du opplever som dramatiske eller spennende.* Dette rollekortet er ment å invitere til å se dramaturgien og den underliggende spenningen. For at en fortelling skal forstås som en tekst som kan gi forståelse av noens liv, og ikke bare en sekvens av handlinger som er mer eller mindre spennende, må leseren av litterære verk også se plottet. En romans åpning vil som regel starte med noe som varsler at noe vil skje, eller har skjedd. Det må være en uro der. I denne romanen signaliserer forfatteren at hovedpersonen har gjort noe som han angret. Hvordan eleven leser, som en som sluker teksten på den måte at han jager etter handlingen og spenningen, eller om han også tolker underliggende dramatik, vil kunne gi informasjon om litterær ferdighet. Litterær ferdighet vil også vise seg i å knytte hendelser sammen slik at de gir mening til plottet. Men begge kan avsløre et engasjement.

Engasjement kan vise seg i at eleven lar seg fange av det som skjer, og det er klart at det å engasjere seg har å gjøre med innlevelse i handling. Utfordringen er at en leser som kun vil se hvordan det går, og er kun opptatt av den ytre spenning, kan gå glipp av underliggende dramatik. Det vi ønsker er et engasjement som også viser seg gjennom et mer analytisk, avslørende blikk på form og konstruksjon. I et analytisk arbeid begrunnes hvorfor eller hvordan man forstå noe i en tekst ved å bruke faglige resonneringer (Claudi: 2010:7). Leseloggene kan gi oss informasjon om det Penne kaller emosjonell nærhet og metaspråklig avstand. (Penne: 2010:243). Den emosjonelle nærheten skaper ikke den analytiske, metaspråklige avstand som trengs når målet er å erkjenne noe.

Matriser over hva elevene er opptatt av i «Den dramatiske».

Maria og Vemund situasjoner	Daniel som kjører til festen	Frampeket «vi var fem..»	Vemund har gjort noe galt...	Maria blir syk
Emil, Marcus, Amund, May, Leah, Marcus	Marcus	Amund	Leah	Jason

Morens sammenbrudd	Vemund får mopeden	Gravstøtta, de gråter	Maria sier hei	TF blir sint/draken	Alene i huset	Alene i skolegården
Sander Christian Ada Steffen	Sander Christian Maja Jason	Sander	Christian	Christian Heine Jason	Noah	Noah

Two-Face slår Brian	Grasbrannen	Slosskampen
Tomas, Alida	Edvard	Alida

I rollekortet «Den dramatiske» trer ulike leserroller fram. Jeg bruker responskategoriene tolkende og utforskende lese måter på den ene siden og mer naive, tilsluttende og handlingsorienterte lese måter også her for å vise ulikheter i måter å lese på. Jeg vil i det følgende vise de to ulike lese måtene også her for å beskrive to ulike tilnæringsmåter til teksten vi finner i et klasserom.

Elevene er opptatt av flere av mønstrene for episke strukturer, som for eksempel forholdet til Maria (fortellingens «prinsesse»), Two-Face (skurken), vennene (Isak), ulike mangler (moren, Maria), kampen, og den avgjørende kampen. De følger plottet og de trekker tråder mellom sporene i teksten. Amund leser både indre og ytre dramatik, og er en tolkende leser: «Det er dramatisk når Maria går bort til Vemund på side 23. Du merker hvor stressa Vemund blir og du lurar på hva som skjer vidare. Jeg vil også si at dette er vendepunktet i teksten så langt. Det er også et frampek på side 13 da Vemund sier at det begynte på festen i vinter med Maria. Du får vite at noe skjer der, men du vet ikke hva.» Dette er en elev som lever seg inn i teksten. Han merker «hvor stressa Vemund blir,» og han lurar på hva som vil skje. Han bruker sekundærpråket og signaliserer at han er i en læresituasjon og viser kunnskap ved å bruke ord som «vendepunkt» og «frampek». Jeg mener det trer frem en aktiv og deltakende leser her, som viser en fiktiv lese måte. Forventninger til teksten skapes gjennom en konnektiv lese måte, og han skriver vidare: «Det er et frampek på side 8, da jegerpersonen snakker om hvor mange gutter det var og hva som skulle skje med dem. Dette får leseren til å tenke på hva som skal skje og gir dem lyst til å lese.» Amund er et eksempel på en lesertype som både er analytisk og som leser med innlevelse. Jeg mener at han både har emosjonell nærhet og metaspråklig avstand fordi han tematiserer leseropplevelsen ved å se konstruksjonen og bruker fagspråk.

Edvard viser også en lese måte som er tolkende og utforskende. Vi kan også se en konnektiv lese måte her der han ser handlingssekvenser opp mot hverandre og ser den underliggende dramatikken. Han skriver: «*Vi skal starte ei grasbrann.* Nå går det opp for meg hvorfor Vemund sitter hos psykolog. Det romanen refererer til i starten av boka, er nettopp det som skjer nå. Vemund skal starte ein grasbrann for å avlede politiet. Nå kom svaret på spørsmålet vi stilte oss tidligere.» Edvard siterer fra teksten når han argumenterer for sin lesning:

Snart summa det i tatoveringsmaskina, og ei smerte, langt verre enn eg hadde rekna med, skar seg inn i skuldra. Det sakk i meg. Det var motivet fra dragen. Two-Face tvinger på Vemund

og de andre guttene en tatovering. Alt godt han har gjort veies opp mot denne handlingen, og det kommende budskapet han har. Det går opp for guttene at de har blitt dratt inn i noe de overhode ikke har godt av.

Han viser gjennom språket han bruker en tolkende distanse, han ser utenfra og inn og over det som skjer. Jeg mener her vi ser en elev som reflekterer og har et avslørende blikk på relasjoner og personer.

Jeg finner også mer naive, tilsluttende og handlingsorienterte lesemåter. I en lesemåte der ytre dramatikk er dominerende, trer handlingene frem. Lesemåten baserer seg ikke så mye på argumenter og begrunnelser, men ser den ytre dramaturgi. Men svarene kan likevel gi grunnlag for interessante diskusjoner i gruppene og de får frem hva elevene er opptatt av. Her kan grunnlaget for engasjement utvikles. Tomas er opptatt av det dramatiske i at Two-Face slår kameraten: «Når 2face slo Brian. Det var litt dramatisk. Siden de var jo venner. Alle ble redde når dette skjedde. 2face tok dette seriøst så han likte ikke at gjengen holdt på å kødde rundt og drite seg ut.» Han viser emosjonell nærhet og formulerer seg slik: «alle ble redde når dette skjedde.» Han bruker i stor grad sitt eget språk: «kødde rundt og drite seg ut.» Dette mener jeg viser en handlingsorientert, tilsluttende lesemåte der ytre handling er det som trekkes fram. Det betyr ikke at han ikke lever seg igjennom en stemning. Han ser volden og stemningen som skapes.

Jason er en elev som ser ytre handling, og han leser også litt mellom linjene, men han begrunner ikke svarene, og trekker kun slutninger: «Når Vemund ødelegger draken. Da får vi endelig vite at TF ikke er så hyggelig som han sier. S.84-85. s.91: Vendepunkt. Etter at TF gir Vemund mopedden bestemmer Vemund seg for å bli en annen person. Maria blir syk, får Vemund til å tenke at hun ikke er interessert lenger.» Jason bruker et sekundærspråk «vendepunkt.» Han tolker Vemunds indre og øyeblikket der det skjer som at han velger å bli en annen person. Dette viser en elev som er i stand til å tematisere det han leser, selv om han i utgangspunktet ikke finner boken relevant. Han kan sannsynligvis vise en tolkende lesemåte dersom han blir bedt om å begrunne, men vi vet ikke, fordi han ikke skriver det. Han nærmer seg teksten mer som lærende elev enn som «bare» seg selv i dette svaret. En måte å tolke det på er at han legger litt fra seg sin A-identitet, altså lar seg involvere og legger fra seg sin ikke-affinitet til teksten, og tar på seg mer av en I-identitet, der skole og læring er en del av spillet og språket.

3.2.4 Ordkunstneren som invitasjon til en oppmerksomhet mot det litterære språket.

Instruksene på rollekortet Ordkunstneren er formulert slik: *Hva kan du si om språket? Hvordan vil du beskrive språket forfatteren bruker? Velg en eller to skildringer du synes var fine, eller berørte deg på et vis, og forklar hvorfor du valgte akkurat disse. Skriv sidetall.* Det er språket som skiller skjønnlitteraturen fra dagligspråket. Min intensjon var at elevene skulle få sette ord på når de opplever noe gjennom språk og utforming. Responskategoriene her er estetisk og efferent, som ligner på de jeg ellers bruker om tolkende og handlingsorientert. Oppgaven på rollekortet kunne tolkes som å be om både konkrete, faktive svar og mer tolkende svar som krever en fiktiv lese måte. Svarene jeg får, er uansett veldig interessante fordi det viser seg at nettopp uvant språkbruk skaper nysgjerrighet og engasjerer til refleksjon. Noah er en elev som tidlig merker seg det uvante og uforklarlige hovedpersonen gjør; *Hva teller han for?* Andre er mer opptatt av om forfatteren skriver godt eller passende for ungdom. Dette er to ulike måter å forholde seg til teksten på, en fører inn i teksten, en gjør ikke det. Begge kan vise faglighet, men er ønsket at de skal forstå noe gjennom estetisk lesning, så skaper kun den første grunnlag for det. Rosenblatt formulerer denne varheten for ord og form slik:

The greater the reader's ability to respond to the stimulus of the words can signify of rhythm, sound, and image, the more fully will he be emotionally and intellectually able to participate in the literary work as a whole. In return, literature will help the reader sharpen further his alertness to the sensuous quality of experience. (Rosenblatt: 1995: 48).

En estetisk tilnærming der bevissthet rundt formuttrykk kanskje gjør at de berøres på et vis.

Matrisen viser hvor de har oppmerksomheten rettet når de leser og svarer på denne oppgaven:

Estetisk, fiktiv, tolkende og utforskende	Efferent, faktive lese måter
Sarah, Ida, May, Edvard Amund, Henrik, Malin	Sarah, Ida, May Lukas, Rakshan, Marcus, Amira, Jakob

I efferente lese måter ser vi en upersonlig tilnærming til teksten. Disse lese måtene fører ikke inn i teksten og gjør at eleven tolker og skaper mening. De forholder seg til faktive forhold ved teksten: Lukass lese måte her viser dette: «de bruker ungdomsspråk, grunnen til det er fordi det går gjentatte banneord i teksten, s.26» og Ida: «Nynorsk og passende til aldersgruppen som leser det. Forfatteren bruker skildringer og metaforer.» Ida svarer også på en måte som fører inn i teksten der oppmerksomheten er rettet mot gjentakelsene i teksten.

Lesemåten viser med det en formbevissthet og at måten forfatteren skriver skaper nysgjerrighet rundt hva som har skjedd og hvorfor han angrer: «Gjentakelsene er med på å fange oppmerksomheten min. Det står en del ganger i kapitlene: «Hadde berre ikkje...» Det viser at han angrer på det han gjorde, men det får i tillegg oss lesere til å lure på hva som har skjedd.»

May bruker begge lesemåten i ordkunstneren. En efferent lesemåte viser seg slik: «Nynorsk, forfatteren beskriver situasjoner og har variert språk, litt dialog i tillegg til beskrivinger og tanker. En tolkende og meningsskapende lesemåte finner vi også hos May. Hun ser fiksjonsuniverset og hun leser med innlevelse:

s.71: «Han skulle for søren ikkje halde tale? Det var akkurat det han skulle.» Jeg syns dette var litt morsom fordi det ikke er normalt å holde en tale til en vanlig søndagsmiddag. Og temaet han skulle snakke om var det tydeligvis ingen andre som ville snakke om.

Jeg tolker Mays utsagn som at hun ser det absurde i at faren til Maria holder tale, og at hun ser det fra de andres perspektiv. Hun ser kontrasten mellom personlighetene, og situasjonen som utspiller seg blir for henne morsom. Jeg mener at ved å se kontrasten mellom «tale» og «en helt vanlig søndagsmiddag» viser hun en estetisk og en etisk lesemåte her. Han snakker om det ingen andre har behov for, som viser avstand i forståelse av hva det er rett å gjøre. Hun leser med følelsene skrudd på. I tillegg skriver May etter at del to er lest og hun svarer på Ordkunstner-rollekortet:

Jeg tror dragen er viktig. Blir beskrevet veldig nøye. Two-Face sier at de få utvalgte kan bære symbolet på dragen, som de selv. Korset = hvor de kommer fra. Sverd = forsvare oss i denne kampen. De nevnte ikke hvilken kamp... Two-Face sier at de er blant de få utvalgte, jeg tror det kan bety at de skal kjempe sammen eller for seg.

Når de kjøper en moped virker det som om Opseth er redd for Two-Face, fordi det står i teksten at stemmen hans skalv.

Drømmen til Vemund kan være et slags frampek.

Den semantiske ordrekken hun viser: korset – Sverd – kampen – Utvalgte viser at hun skaper mening gjennom disse refleksjonene. Hun undrer seg over hva de skal kjempe for og hvordan. I tillegg leser hun fiktivt på den måte at hun tolker skjelvingen i stemmen til Opseth som at han er redd. Hun viser en undrende og åpen holdning og så gjennom å se drømmen som et frampek. Dette viser at hun tar i bruk sekundærdiskursen.

3.3 Fellesteksten: En utforsking av et enkeltmenneskes liv

Etter at elevene har skrevet i loggene, diktet og dramatisert, delt og diskutert leseresponser har de fleste elevene ganske rike, sammensatte tanker om hovedpersonen. Hovedtrenden er at elevene ser Vemund som en de kan forstå, og han trer frem som et enkeltmenneske i en vanskelig periode av livet. Noen samlende fellestekst er det kanskje ikke, men de har en felles forståelse av Vemund som person. Men det er store forskjeller på hvordan de skriver og begrunner sine tanker om Vemund.

Matrise over hvordan elevene leser Vemund etter boken feridg lest og diskutert: 37 elevsvar

Hvordan de leser hovedpersonen	Alle	G	J
Usikker, vet ikke hvor han hører til, henger seg på andre, nervøs, tafatt, motsatt av snakkesalig,	31	18	13
Nysgjerrig	2	2	
Vansker med å si hva han mener og stå opp for seg selv. Redd.	25	16	9
En beskrivende person, snakker mye inni seg	3	2	1
Har ingen meninger	1		1
Har ikke ord, kan ikke si hva han tenker, har egne meninger, sjenert, grubler	3	2	1
Feig	1	1	
Forguder TF, lett mål for TF, TF får en farsrolle, naiv, lett å manipulere,	7	6	1
Få og nære vener	6	5	1
Ensom. Prøver å passe inn, deprimert, forvirret	10	4	6
Modig	1		1
Sliter med å ikke finne riktige venner, fanget i miljøet	3	1	2
Glad i moren	1	1	
Blandet forhold til moren	1	1	
Vemund: Er lite følelses-ladd / bryr seg ikke	1	1	
Uviten om familien sin, enebarn, mangel på far, mangel på omsorg	9	7	2
Vemund: endrer seg	8	7	1
Vanlig ungdom, snill, midt på linjen ungdom, god person, havner i situasjoner, ok fyr, dum og letturt som alle andre	9	6	3

De fleste elevene leser hovedpersonen som en usikker person som har vansker med å si hva han mener. Hovedtendensen er at elevene ikke ser på Vemund som en helt på den måten at de identifiserer seg med ham som et forbilde. Jeg finner at en del av elevene har likheter med det into the alien self.3. av Jauss sine reaksjonsmønstre. Jauss forklarer denne sympatetiske identifikasjonen slik: «By sympathetic identification, we refer to the aesthetic affect of projecting oneself into the alien self, (...) that will lead him to a solidarization with the suffering hero.» (Jauss. 1982:172). Dette er å se helten som mer av en hverdagshelt enn en som er, slik jeg forstår Jauss, perfekt eller klisjeaktig perfekt, der leseren kan: «recognize the scope of his own possibilities and with whom he can solidarize as a being og the same» stuff and substance» (...). (Jauss: 1982:172). Flere av disse elevene leser Vemund som en slags

hverdagshelt, som strever med sitt. Sander formulerer det slik: «Vemund er en veldig rolig person som sjelden tør å si sin mening. Jeg tror også at Vemund kan være litt deprimert etter alt som har skjedd. Moren som ble sendt til sykehus, han mista kjæresten og vennen døde. Den aller viktigste egenskapen til Vemund er veldig fremhevet. Han er en etterdilter.» Det er en sympatisk identifikasjon på den måten at de ser denne hverdagshelten som ikke perfekt, men han vekker forståelse for et enkeltinvids situasjon gjennom medfølelse. Eleven viser litterær leseferdighet på ved å lese med innlevelse. Når de knytter følelser de har følt selv til Vemund, så skaper de en forståelse av hans situasjon. Amira viser sympati med helten slik:

Heter Vemund. Ganske rolig gutt. Forelsket i Maria. Er ikke like «tøff» som sine venner. Kliner / kysser med Maria. Moren til Vemund liker ikke så mye det at han drar så mye ut på helgene, men moren får dårlig samvittighet og lar han. Han har gjort en feil på en fest, som vertfall jeg har forstått så har han vært full. Han er på alderen 15/16 år tipper jeg slik som det høres ut. Veldig snill gutt, likte Vemund veldig godt fordi han skiller seg fra de andre.

Dette er en elev som leser mellom linjene. Det står ikke eksplisitt i teksten at moren får dårlig samvittighet. Hun viser en personlig tilnærming til teksten, som tolker og på andre måter prøver å skape sammenheng. Språket er preget av hverdagsdiskursen der hun «likte Vemund veldig godt fordi han skiller seg fra de andre.» Dette viser en sympatisk holdning til hovedpersonen. Han er en «veldig snill gutt» noe hun ikke begrunner ved hjelp av teksten, men som viser at hun etablerer et forhold til ham.

To av guttene har en ytre handlingsorientert og reduserende måte å uttrykke seg på. Det er ikke en lese måte som gir uttrykk for en følelsesmessig innlevelse i det leste, og av lengden på svaret kan man kanskje tolke det slik at det ikke er engasjement i forhold til andre sider ved teksten. Håkon skriver: «Jeg leser Vemund som en usikker person som ikke klarer å ta egne avgjørelser. Gjennom hele teksten, ser vi at Vemund bare henger seg på andre, uten å tenke på om det han gjør er lurt.» Denne eleven har fanget opp spor i teksten. Men han viser ikke til tekststeder eller siterer, og begrunner ikke. Det er kanskje ikke et uttrykk for en tekstnær lesning, men mer et uttrykk for en overflatisk forståelse av det som hender. Jason er litt mer opptatt av Vemunds indre, på den måte at han ser hans evne til å ta valg som et indre personlighetstrekk: «Vemund er en person som ikke klarer å ta sine egne valg. Han er avhengig av at noen andre gjør valgene hans for ham.» Et av mine didaktiske mål er å øke elevens tekstlige orienteringspunkt. Håkon og Jason bruker i liten grad teksten når de begrunner. De gir ikke uttrykk for sin kompetanse og tar ikke her i bruk sekundærpråket. Litterær faglighet, som handler om hvordan kompetansen kommer til uttrykk, kommer ikke fram i disse svarene på mer enn en overflatisk måte, men svarene sier jo heller ikke noe om

hva som faktisk ble diskutert videre i gruppene. Det kan være lettere for noen å begrunne og argumentere muntlig sammen med medelever.

En mer konnektiv og tekstnær lese måte finner vi i Henriks svar, der selve lengden på svaret signaliserer en elev som posisjonerer seg som en utforskende elev:

Jeg ser Vemund som en nokså normal ungdom til å begynne med. Han er litt usikker på seg selv, som jeg kan lese ut i fra hans mange «same for meg» svar. Vemund har også vanskelig for å si ifra om det er noe han ikke liker, som f.eks helt i begynnelsen av boka da Daniel råkjørte på vei til festen hos Reiersrud-tvillingene. Karl sa ifra og Vemund var letta over at noen andre enn ham selv sa ifra. Vemund har veldig mange egne tanker og meninger som de aller fleste mennesker har. Jeg tror han vet når han er på vei til å gjøre noe galt, men får bare ikke uttrykt seg selv når skumle mennesker som Two-Face presser seg tett oppi han mens han skal ta avgjørelser. Og dette vet Two-Face godt om.

Vemund vet han ikke kjenner seg komfortabel i handlingene han gjør, men skjønner for sent at han virkelig sitter i fella og satt seg selv i en voldsom farlig situasjon. Vemund har også en tendens til å bare løfte på skuldrene hvis det er noe han ikke er i stand til å svare på. Mye av det tror jeg er på grunn av hans beskjedne mor, og at han ikke vokser opp med noen far eller får nok opplæring av et mannfolk. Jeg tror ikke han har fått nok selvtillit og opplæring til å ta avgjørelser over andre.

Han er også litt mer den typen som følger etter enn som leder vei, og det er lett å se. Som han selv sier på s.100.

«Det var som eg ikkje var der på ordenleg, på ein måte. I alle fall ikkje slik som alle andre. Alt eg var, var ein etterdiltar. Om dei framfor meg hadde gått rett ut i sjøen, ville eg sikkert gjort det sama, utan å ofre det ein tanke.»

Det er også etter sånne beskrivelser jeg begynner å føle en medfølelse for Vemund og ser hvor vanskelig han har det. Jeg vet hvor sykt mange vanskelige valg han står over gjennom fortellingen og da han først bommet på de første valgene, har han uten vilje gravd seg inn i en skummel tunnel det er lettere å grave videre inn i enn å komme seg ut av. Så de dumme valgene han tar bestemmer videre hvor vankelige de senere valgene er. F.eks. at han takket ja til Danmarksturen, bare noen minutter før han egentlig hadde møtt Two-face og visste mer om hans personlighet. («same for meg» ordrett men her har han allerede vist at han ikke torde svare etter egen mening men et usikkert svar av redsel til hva det riktige svaret egentlig kunne vært).

Henrik og Matheo er eksempler på elever som viser en tilnærming til det Jauss kaller en katarsisk identifikasjon som innebærer at leseren identifiserer seg med en lidende eller presset helt. Jauss skriver om dette identifikasjonsmønsteret at leseren er: «capable of detaching himself from the immediacy of identification and rise to judgement and reflection of what is presented.» (Jauss: 1982:178). Matheo sin leselogg gir et eksempel på en slik tolkende, reflekterende lese måte. Det som skaper forståelse for ham som person, er nok hvordan Vemunds tankereferater bryter med det han faktisk sier. Det som Nussbaum kaller et forstyrrende element som utvider forståelse (Nussbaum: 2016:36) Matheo skriver slik i siste leselogg:

Tankereferatet i tekstene er av og til annerledes fra det Vemund sier og gjør. Et eksempel er mange av samtalen mellom Two-Face og Vemund der Vemund sier han er redd i

tankereferatet, mens egentlig svarer han «samme for meg.» Det at vennene sier det er «Vemund språk» for ja, så tror jeg dette er noe Vemund gjør når han ikke har lyst til å si sannheten. (...) Vemund er livredd for å være alene. (...) han ble mer og mer knust etter som han mistet de som var nær ham. (...) Han er desperat etter å ha noen nær ham, og Two-Face vet det. Det er nok derfor han blir så lett manipulert av andre. Han fikk en ganske sterk endring mot slutten der han sto i mot Two-Face.

Det dreier seg her om et oppbrudd og en indre frigjøring (ref Nicolaysen:2005: s189-190). De ser Vemunds kamp mot seg selv og mot skurken, Two-Face. Matheos lese måte er eksempel på slike meningsøkende lese måter som er et uttrykk for litterær faglighet. Måten Matheo ordlegger seg på viser en prøvende og utforskende lese måte, som viser en innforståthet med at en litterær tekst kan være tvetydig og åpen. (Hennig: 2012:19). Ordbruk som viser en utforskende, prøvende tilnærming er markert i teksten hans.

Han skriver:

*Vemund er en gutt på 16/17 år. Han **virker som** en person som har det vanskelig å si hva han mener og være ærlig med seg selv. Dette **tror jeg** på grunn av hvordan han oppfører seg. Tankereferatet i teksten er av og til annerledes fra det Vemund sier og gjør. «Aller mest ønskte eg meg bort frå Two-Face.» (s.117) Dette sitatet viser hva Vemund vil, men ikke gjør. Når Vemund får et vanskelig valg framfor seg så sier han bare «Same for meg» **som kan vise** til en vanske for å ta valg eller at han ikke vil si hva han egentlig mener i frykt for de andres reaksjoner. Det at vennene hans sier at dette er Vemund språk for ja så **vil jeg tro** at dette er noe han sier ofte. «-Kva med deg Vemund? Spurte Two-Face. –Er du med? -Same for meg, svarte eg. Two-Face stira mistruisk bort på meg. Men Isak skaut fort inn: -Det betyr «ja» på Vemund-språket.» (s.39) Han er redd for å miste det ene stedet han passer inn. Vemund er livredd for å være alene. Dette kan vi både se i del 1 da Vemund sitter i pariserhjulet med Maria «Berre ein einsleg, eldre mann sat for seg sjølv. Og akkurat da eg såg han, fekk eg eit slikt ekkelt bilete inni meg. Eg såg plutselig meg sjølv aleine og gammal i ein slik boks, på eit pariserhjul ein eller annan gong i framtida.» (s.45) og i begynnelsen av del 2 da Vemund har en drøm. **Dette er nok grunnen** til at han følger etter Two-Face og gjengen selv om han ikke vil. Alle de han kan lene seg på har gått vekk og Two-Face er den eneste Vemund tror han kan lene seg på.*

*Mot slutten av romanen, i del 4, så **virker** Vemund mer moden. Han tenker mer over ting og virker litt smartere. Kanskje han er klok av skade. Two-Face hjalp Vemund på en måte ved å tvinge ham til å ta valg. Denne positive endringen **tror jeg også kan** være på grunn av psykologen.*

*Vemund var forelsket i Maria **antageligvis** gjennom hele romanen. Dette **tror jeg på grunn** av hans beskrivelser av henne og hvor knust han ble da det ble slutt. «Ho hadde på seg ei kvit boblejakke, med hette i semska skinn. Det mørke, lange håret krølla seg fint nedover alt det kvit. Ho var ein engel.» (s.19) Han **var nok veldig glad i** moren og støttet seg mye på henne. Dette **tror jeg igjen** fordi han ble veldig knust når hun ble tatt til psykiatrisk sykehus. Det **virker som** om Vemund har vokst opp uten en far, men i romanen får vi ikke vite noe. Moren og Vemund **virker veldig nær** hverandre. **Det virker også som om** Vemund vet veldig lite om familien sin generelt med tanke på reaksjonen hans da han fikk høre om morfaren. «-Ingrid har ikkje hatt det lett alltid, sa ho. -Med Morfar og alt. -Morfar? sa eg. (s.79)*

Eksempler på en tolkende lese måte finner vi også hos Erling. Det er en elev som posisjonerer seg litt annerledes enn de fleste andre. Han skriver nesten som en anmelder. Gjennom et distansert blikk tematiserer han innholdet og det han opplever. Blikket er til en

som vurderer romanen. Jeg synes det er spennende, fordi det skiller seg ut. Det er ikke en lese måte som viser en nærhet og en medfølelse, men en som har overblikk og faglig forståelse. Han viser et engasjement på en uventet måte og jeg mener det skaper et inntrykk av en elev som ønsker å utfolde seg både skriftlig og mentalt. Han tar leseren med på en slags reise og inkluderer leseren i sin tekst. Jeg vet ikke om det er klassens blogg-erfaringer som har gitt ham ideen, flere av elevene har skrevet bok- og filmanmeldelser tidligere:

Vi var fem gutar. Ein skulle miste kjærasten. Ein skulle skamslå ein annan. Ein skulle dø.”

Det er disse ordene fra Vemunds egen munn som hårreisende fenger leseren i løpet av romanens første side. Åpningen er illevarslende og anslående men er ikke hva som griper meg mest. At det er Vemund som forteller det til en psykolog er desto viktig. Det bekrefter nemlig at boka blir fortalt i jeg/perspektiv fra Vemund selv. “Ikke noe å begeistre seg over,” tenker nok mange. Det er en naiv påstand spør du meg. Det har seg nemlig slik at det er Vemund som bestemmer hva vi får høre. Dessuten beskriver språkbruken Vemunds indre karakteristikk og tanker. Ta for eksempel Vemunds favorittreplikk, “same for meg”. Vi som lesere skjønner at Vemund som et alminnelig homosapiens selvfølgelig har egne meninger, men er for usikker og blyg til å si noe. Resultatet er at guttens bekjentskap leser ham som en tilsynelatende uinteressert ungdom uten egne meninger.

Det er irriterende å lese at den likegyldige etterdilteren forvirrer seg dypere og dypere inn i gjengmentalitetens problemer. Vi får samtidig en forståelse for den forsiktige typen fordi han beskriver hvorfor han handler slik han gjør.

La oss se på denne forklaringen fra side 11, del 1.

“La meg gjere èin ting klart med det same. Eg har fått i oppgåve av psykologen min å fortelje denne historia.”

Vemunds oppgave var nemlig å fortelle hvorfor alt gikk galt til psykologen. Slik får vi en smule sympati for 16 åringen uansett hvor ignorante valgene hans er. Vi hører mot slutten av romanen om sommerfugleeffekten og hvordan små variasjoner ved visse tidspunkt kan føre til store virkninger senere. Om vi tenker på alle tilfeldighetene som i løpet av mange år har formet Vemunds personlighet (en manglende farsfigur, en familie som har slitt med psykiske problemer osv) kan vi ikke annet enn å synes synd på gutten.

Til tross for at vi stadig ser glimt av selvkritikk og indre fornuft i ungdommen offentliggjør han dem aldri. Heldigvis bygger all grublingen opp mot at han må ta et selvstendig valg som trosser Two-Face.

Et eksempel på Vemunds indre forståelse finner vi på side 100, del 3.

“Alt eg var, var ein etterdiltar. Om dei framfor meg hadde gått rett ut i sjøen, ville eg sikkert gjort det same, utan å ofre ein tanke.

Responsformen vi ser her er konnektive og reflekterende. Jeg mener denne eleven leser med et distansert og avslørende blikk, på den måten at han ser fiksjonsuniverset som gjennom en lupe overfra og ned. Han irriterer seg over Vemund, samtidig gir tankereferatene forståelse for ham, og slik sett: «kan vi ikke annet enn å synes synd på gutten.» Erling drar slutninger, og har ikke den prøvende måten å lese på som eleven over, men han har et analytisk blikk på teksten.

Sylvi Penne viser i sin bok *Litteratur og film i klasserommet, didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*, til Jerome Bruners teorier om folkepsykologi (Penne:2010:133). Bruner trekker fram den narrative tenkemåten funksjon i hverdagspråket som en måte å forstå andre mennesker på og som en kilde til innlevelse, empati og forståelse. Penne referer til Bruners tanker om helten slik: «their consciousness are the magnets of empathy» (Penne: 2010:133, Bruner: 2002:2). Erlings tolkning av Vemund presentert i forrige avsnitt, viser oss at det er avsløringen av hovedpersonens indre som skaper forståelse. En elev som har en mer medfølelse lesning og som også er opptatt av det indre, er Edvard. Det å angre handler om samvittighet, og Edvard er en elev som viser en lese måte som er innrettet mot en forståelse av Vemunds situasjon: «Vi vet at hovedpersonen heter Vemund. Han har oppsøkt psykolog etter hendelsen med lighteren. Vemund er 16 år og bor sammen med moren sin. Nervøs, beskjeden og angrende er trekk som beskriver /kjennetegner Vemund.» Ordene denne eleven velger signaliserer en sympatisk lesing av protagonisten.

Jeg synes det var spennende å se på ulikheter mellom gutte- og jentesvar, fordi det kan si oss noe om ulikheter mellom kjønn og hva de er opptatt av som lesere. Matrisen viser noen skiller her, men det er hvordan de uttrykker svarene de gir vi kan se tydelige forskjeller. Det er fem gutter som kun skriver at han heter Vemund og er 16 år, alle jentene skriver mer. Det flere gutter enn jenter som uttrykker at han er sjenert og lett å overtale. Jentene ser ut til å være noe mer oppmerksom på relasjoner. De forstår noe ved å merke seg de relasjonelle forholdene mellom Maria – Vemund, Vemund – moren, bestevennen – Vemund, moren – vennene. Jeg skal i det følgende trekke frem ulike svar som viser spredning i *hvordan* de leser og begrunner. Flere knytter Vemunds vansker til indre følelser av usikkerhet og tvil. I en del av guttesvarene forbindes denne usikkerheten til ytre forhold som mangel på en standhaftig far, som vi har sett at for eksempel Erling gjør der han skriver om hva som har formet Vemunds personlighet. Ulikhetene kan si noe om hvilke ulike perspektiv som kan komme frem i gruppene og berike samtalene. Jeg tror det vil være mange fordeler med å blande jenter og gutter i gruppene. Det vil være engasjerende, tror jeg, fordi flere perspektiv kommer fram og ulikhetene mellom dem vil være lærerike.

May mener at Vemund er usikker og lar andre styre. Han gjør det motsatte av det han egentlig vil.

Vemund er en gutt som bor alene med moren sin. Han er usikker på seg selv, hvordan han skal få frem meningene sine og hvor han hører til. Han lar andre styre livet hans, og får ham med på ting han egentlig ikke vil. I boka leser vi også om en drøm Vemund hadde. Der var han en fugl som ikke hadde noen problemer, det var fredfullt og han hadde ingen bekymringer. Denne

drømmen er en kontrast i forhold til hans hverdagslige liv. Her sier han «... eg skjøna at eg måtte lande, før eller seinare. Men eg ana ikkje kvar, eller kva eg skulle gjere når eg kom ned.» Dette kan si at han ikke vet hvor han hører til eller hva som er meningen med livet hans. Han vet ikke hvem han skal dra til om han har problemer. Han tviler mye på seg selv og tørr ikke si det han mener. «Det var ingenting eg heller ville. «Same for meg»» Her er ett eksempel på hva han tenkte og hva han faktisk sa.

På utsiden prøver han å oppføre seg som en kul person som ikke bryr seg om noe. Han, som andre ungdommer også gjør, skjuler følelsene sine. Alle er redde for å bli forlatt, holdt utenfor, derfor føler Vemund at han ikke har noe annet valg enn å være med Two-Face og gjengen. Han prøver å passe inn, og derfor er han redd for å si det han mener. Tenk om de synes han virker som en idiot, eller mener at det han sier bare er tull? I boken er det også et punkt der moren bryter sammen og blir sendt på psykiatri. Dette gjør bare situasjonen verre for Vemund, Fordi da har han en mindre person å støtte seg til.

Han er som en sau i en stor saueflokk som går i feil retning, flokken har gått seg vill. Vemund og vennene hans har fått en gjeter som leder dem på villspor, og det er vanskelig å finne en vei tilbake. Det er i hvert fall slik jeg ser det.

Jeg mener svaret uttrykker en grunnleggende forståelse av hvordan et menneske opplever sin situasjon. May ser en gutt som ikke vet hvem han skal gå til når han har problemer. Han mangler tilhørighet. Propp viser oss et mønster, eller en funksjon som han kaller *mangel*. Flere av elevene ser denne mangel-funksjonen i denne fortellingen, og det virker som om det er gjennom disse manglene at de opplever å få medfølelse for ham. Elevene ser flere type mangler, eller misgjerninger som er satt i sammenheng med denne mangelen, i Vemunds liv. Det er en mangel i ham til å si hva han mener, eller stå opp for seg selv. De opplever at hans intuisjon vil ha ham til å flykte, men han har en handlingsmangel. En del knytter også en mangel til hans hjemmeforhold. Noen skriver at han ikke får nok omsorg, eller at han mangler en far som kan være standhaftig. Moren spiller en viktig rolle som et bilde på omsorg. Når hun blir borte vises en Vemund som er alene. Edvard skriver dette:

Vemund er enebarn, og bor sammen med moren sin. At han ikke har hatt en støttende far under oppveksten virker inn på personligheten og egenskapene hans. Han har aldri hatt noen besluttsomme overhoder som bestemmer i hjemmet. Derfor blir Vemund mer knyttet til Karl og de andre gutta. Two-Face vet at Vemund har sviktende foreldre, og kan derfor i større grad prøve å gå inn i en «farsrolle» for ham. Det hadde vært mye enklere for Vemund å håndtere kjennskapen til Two-Face om han hadde hatt noen i hjemmet han kunne snakke med. Spesielt en far, hadde vært ideelt i en slik vanskelig situasjon. Vemund er det motsatte av det man kaller snakkesalig. Ved flere situasjoner i teksten er det direkte pinlig at han ikke åpner munnen. Både for han, og for dem rundt. På festen skaper han ekstremt klein stemning. At Maria i starten faller for det, er et mysterium. Jeg trodde det var vanskelig å få følelser for en man knapt kan ha en ordveksling med.)

En elev som også er tolkende i sin tilnærming er Sarah. Denne eleven engasjerer seg ved å ta på alvor lærerens påbud om alltid å begrunne sine påstander ved bruk av teksten:

Heter Vemund, han er forelsket i ei jente som heter Maria. Eks «Det gjekk eit rykk gjennom kroppen min. Maria.» (s.16)

Han er en sjenert og ikke tøff type. Eks: «Eg hugsar eg var svært takksam for at Karl sa frå. Det hade eg ikkje tort.» (s.18-19). Eks: «Karl: Da blir Maria nøyd til å sitje... Vemund: - Nei! Braut eg han av. – Aldri!» (s.22)

Han har en kompiss som heter Karl, som ikke tar et nei for et nei. Eks: «Hadde berre Karl vore ein slik som tok eit nei for eit nei. Men tingen er at Karl nettopp ikkje er slik.» (s.15).

Vemund klarer ikke å si nei, eller han klarer det, men klarer ikke å stå på sitt. Eks: «Vemund: Eg skal ikkje ha meir, sa eg. Karl lo berre. – Klart du skal! Ropte han inn i øret mitt.» (s.22). Etter det sa han ikke nei igjen, han sto ikke på sitt altså.

Han har ei mor som ikke er standhaftig eller streng, og han mener hun ikke er normal heller. Eks:» Hadde berre muttra vore litt standhaftig. Hadde ho berre vore ei vanleg, streng mor.

Hun finner spor i teksten og finner bevis for hva hun tenker. Dette er paradigmatisk tenkning og en strategisk lese måte. Dette er en elev som skjønner hva skolen vil og hva som er en faglig tilnærming til aktiviteten.

3.4 Språk og engasjement

Det litterære språket er en viktig del av miljø- og personskildringene. Jeg opplevde at elevene synes det var gøy å fundere over forfatterens karakteristikk av personer gjennom ordene han lar dem bruke. Elevene ble, fordi vi fokuserte på det, mer bevisst på ord og uttrykk, og undret seg over hva slike ord bar med seg av mening. Engasjementet rundt betydningen av ord skapte nysgjerrighet. Jeg opplever at de ser at forfatteren bruker språk til å lage en fiktiv karakter. Hennig peker på at en forfatter av litterære tekst vil: «bevisst legge inn problematiserende og åpne ordvalg.» (Hennig: 2010:24). Disse ordvalgene vil åpne for at leseren aktiviseres i møte med teksten. Det kan for eksempel være språklige bilder, semantiske ordkjeder og konnotasjoner. I dette materialet synes jeg at jeg merker et engasjement rundt det å oppføre seg som en lesedektektiv på jakt etter ordvalg.

Oppmerksomhet rundt språk åpnet for etiske refleksjoner. Ved eksplisitt å bli spurt om virkning av ord, ga oppgaven en spore til et større engasjement rundt språket som polariserende og undertrykkende. Vi skal i det følgende se nærmere på noen elevsvar som viser dette. Spørsmålet: «Hva tenker dere om at Two-Face bruker ordet kujoner?» Matheo mottar invitasjonen slik:

*Kujon er et veldig interessant ordvalg. Det viser til at de som ikke ville bli med på turen er feiginger. Hva er det med den turen som får folk til å ikke ville bli med ut av frykt? Jo, Two-Face ville at denne turen skulle bli en slags innvielse i organisasjonen sin. Det er også noen andre ord som jeg oppdaget Two-Face si. «-Så dette er **troppane** mine, Brian?» (s.34) «-... er ei påminning om at vi, om nødvendig, må forsvare oss i denne **kampen**.» (s84) Det er akkurat som om Two-Face viser sitt ekte jeg av og til med en feil. Hele greiene virker litt mafia-aktig*

og språket er det en ville sett fra en som ledet en gjeng av kriminelle. Han oppfører seg også som om han, og gjengen, er soldater noen ganger. Så er det også det at han snakker om oss og dem hele tiden. Som om det er to sider som slåss. På turen til Danmark sier han også at de må lære å samarbeide og at de er venner så de skal hjelpe hverandre. «(...) Skal vi fungere som et team, treng vi disiplin i rekkene. Det veit alle som har vore i militæret. (...)» (s.98)

Det er interessant at denne eleven gjennom fokus på et ord, også ser semantiske ordrekker. Han tolker og utforsker grunnlag for handlinger gjennom språkbruk. Også Edvard tolker og utforsker gjennom dette skjerpede blikket på språk:

Det høres for meg ut som Two-Face ser på seg selv som den store lederen av dalen deres. De som ikke følger lederens ønsker og anbefalinger, er kujoner. De svikter en leder, og dermed også hele dalen. Two-Face har fått det for seg at Sigøynerne er et folk man kun gjør bygda en tjeneste ved å hive ut. De fire guttene tørr ikke annet enn å gjøre som han sier. Andre, bedrevitende, ville nok tatt kontakt med politiet om de hadde vært med på Københavnturen. Det tror jeg Two-Face tok i betraktning da han valgte ut «folket sitt». Han plukket ikke akkurat de skarpeste knivene i skuffen. «Kvar sommar kjem det ein gjeng med sigøyningar til campingplassen. Dei lagar eit helvetes styr for eigaren. Førre året hadde dei smurt sin eigen drit oppetter veggene på fellesdoen. Oppfører seg som dyr, sigøynerne. Nei, verre. Sjølv kattar og hundar prøver jo å skjule dritten sin.

Her snakker Two-Face om Sigøynerne foran de fire guttene for første gang. Selvsagt overdriver han. Han smører på så det holder. Dette, for å forsikre seg om at de skal få samme syn på dem som han.

Edvard har et avslørende og distanert blikk på teksten som leder til refleksjoner. Selve måten han skriver på viser innlevelse og engasjement. Sekundærdiskursen er tydelig, ved at han siterer, bruker antagonistens ord i forklaringer og tolker handlingene. Metaforene han tar i bruk viser en skrivekyndig elev med stor formidlingsevne. Dette vil jeg løfte frem, for selv om jeg ikke er ute etter «den gode teksten,» er denne elevens svar som svært gode minitekster som er så godt formulerte at de viser seriøsiteten og innlevelsen han går inn i arbeidet på. Dette er en tekst som viser moralsk refleksjon.

En elev som ikke viser denne utforskende lesemåten, men som viser forståelse for hva ord bærer i seg av mening, er Jason: «En kujon er en person som forråder landet eller organisasjonen sin. Two-face kaller dem kujoner fordi han ser på dem som forrædere.» Dette er et svar som sannsynligvis ville ha åpnet opp for andres forståelse av teksten. Jakob reflekterer også rundt ordet og knytter det til Mæhles bruk av «gammel norsk.» Det er en tolkende lesemåte som kan bidra til videre refleksjon i gruppene:

Kujoner er noen som svikter, eller en pyse, jeg føler at Lars Mæhle bruker gammel norsk i hele boken, for eksempel når Two face sier at de skal «ta dalen tilbake». Jeg tror det er med vilje, tviler Lars hadde gjort vis det var i en storby som Bergen eller Oslo, men historien er satt i en liten dal. Gammel norsk skaper illusjonen at det er et lite samfunn, langt vekk fra andre store byer.

Men svaret hans viser at han setter ordet i forbindelse med andre ord som: «å ta dalen tilbake.» Her kan det komme mange interessante refleksjoner som en forlengelse av svaret.

De neste to elevsvarene er gitt av minoritetsspråklige elever. Ingen av dem er født i Norge. Amira definerer også ordet kujon som feiging. Hun bruker i større grad primærdiskursens språk i sin begrunnelse: «Det at Two-face kaller de som ikke er med på Danmark turen for kujoner tenker jeg at han mener de er feiginger, jeg mener grunnen for det er at han tror han er bedre enn alle de andre.» Omar skriver: «Veldig rar og sjelden ord til å bruke, det kunne ha vært bedre hvis du egentlig bruke feiginger eller pysser for at folk forstår teksten.» Svaret viser en svak begrepsmessig forståelse og vil sannsynligvis ha utbytte av videre refleksjon rundt ordvalg. Flere i klassen måtte inn å google og fant definisjonen på Store norske leksikon, også disse to. I gruppene og klassesamtalene kan samtaler rundt ordbruk være nyttige spesielt med tanke på fremmedspråklige elever, og en interessant samtale dreide seg også rundt forskjellen på pyse, kujon og feiging.

3.5 Lesemåter i «Drømmen.» Å fylle de tomme plassene med mening

For å få tak i deres individuelle resepsjon av teksten har jeg brukt flere innfallsvinkler. Én av disse var å be dem nærlese et utdrag av teksten, og la dem besvare noen spørsmål. Jeg mener at kvalitet på nærlesing og oppmerksomhet rundt den fiktive lesemåten, er det som skiller lesere. Hvordan den enkelte leser «drømmen,» kan si noe om hvordan elevene posisjonerer seg som lesere og hvordan de fyller såkalte tomme steder med mening. Aktive og engasjerte lesere vil enkelt sagt fylle det Iser kaller gaps, eller tomme plasser, med mening, og da oppstår kommunikasjon mellom leser og tekst. Det er denne dialogen vi er ute etter om vi ønsker at elevene skal være aktive i møte med teksten. Det er tomme plasser som gir rom for tolkning:

«Læseren må kontinuerlig utfylde de tomme pladser eller skaffe dem av vejen. Idet han skaffer dem af vejen, udnytter han det spillerum, der er givet for tekstfortolkningen, og etablerer selv de ikke formulerende relationer mellem de enkelte billeder. At det forholder sig sådan, lader sig aflæse af den enkle erfaring, at andregangslæsningen af en litterær tekst fote producerer et fra førstegangslæsningen afvigende indtryk.» (Iser: 1970:11)

Materialet viser at noen ikke leser med det Iser kaller fordobling enda. Det innebærer at de er lukket ute fra mye av det som skaper forståelse i denne sammenhengen. Den praktiske implikasjonen i klasserommet vil bli at det er helt nødvendig å la ulike lesere møte hverandre slik at de kan lære av hverandre. Informasjonen kan belyse hvordan lesere i et klasserom har ulike lesemåter, og hvordan det å la ulike lesere møte hverandre kan være et springbrett for

utvikling av litterær leseforståelse for alle. Ved å avdekke elevens lese måte kan jeg få opplysninger om hvordan elevene leser lag i teksten. Det analytiske begrepet for dette er litterær fordobling. Når eleven utvikler sine evner her, utvikler han samtidig sin evne til abstrakt og kognitiv tenkning. Eleven må prøve å få tak i hva teksten *egentlig* dreier seg om og se teksten ikke bare som sekvens av handlinger, men som noe mer. Flere litteraturteoretikere løfter fram denne evnen til å lese med fordobling som helt sentral når det gjelder litterær ferdighet (Steffensen: 2005:138, Drangeid:2014:77). Magne Drangeid løfter fram denne evnen til litterær fordobling som «selve kjernen i litterær kompetanse, og helt avgjørende for literacy forstått som tilgang til en tekstkultur.» (Drangeid: 2014:77). Slik jeg tolker Bo Steffensen er mestring av denne konvensjonen det som skiller lesere:” ... den afgørende konvensjonen for at man har litterær kompetence, og ... den sværeste at beherske” (Steffensen: 2005:138) I denne analysen trekker jeg ut enkelte lesere for å få fram ulikheter i hvordan og om de leser med fordobling. Jeg er ikke ute etter handlingen som sådan, og ser i ettertid at jeg kunne lagt til ordet «egentlig» for å gripe en metaforisk lesning. Gjennom å dele sine personlige leseresponser skapes et godt utgangspunkt for autentisk engasjement. Deres lesninger blir viktige for meningsskapingen.

Drømmen blir beskrevet i begynnelsen av del to i romanen, som heter I LOVE YOU. Det som har skjedd i slutten av del 1 har skjedd etter at Vemund har blitt med Maria hjem, og hun er dårlig, og når han går hjem fra henne er det med en sterk visshet om at det er slutt mellom ham og Maria. Dette er etter at forholdet deres har nådd et slags høydepunkt ved at de kysser på toppen av pariserhjulet. Samtidig med at Vemund er opptatt med Maria, er han også blitt en del av miljøet rundt Two-face. Drømmen er et narrativt grep som i litteraturen blir brukt som frampek og for å avdekke en sjelelig krise. Det merkelige, eller underlige, i drømmen kan gjøre at leseren leser med økt oppmerksomhet.

I tida etterpå hadde eg slik ein merkeleg drøm. Eg drømte at eg var ein fugl, høgt oppe på himmelen. Eg flaut omkring i sirklar, med vengene utstrekke, vinden heldt meg oppe og blafra varsamt i fjørene mine.

Merkeleg nok var drømmen utan lyd. Eg glei av stad i ei lydlaus boble.

No og da våga eg meg til å sjå ned. Husa var fyrstikk-esker, menneska prikkar. Eg kjente eit frydefullt sug i magen. Det var herleg berre å sveve der oppe, og få vere i fred.

Eg var aleine, ingen masa, og det var vedunderleg.

Men etter ei stund kraup ei rastløyse inn i meg. Eg begynte å bakse med vengene. Det var ikkje det at eg var redd for å falle.

Det var meir det at eg skjøna at eg *måtte* lande, før eller seinare. Men eg ana ikkje kvar, elle kva eg skulle gjere når eg kom ned.

Eg kjente meg ikkje heime nokon stad på jorda. Alt eg kunne gjere, var å halde meg i lufta. Men det blei meir og meir uuthaldeleg dess lenger eg utsette landinga.

Eg flaut lågare og begynte å søke blikka til menneska på bakken.

Men ingen kjente meg igjen, sjølv om eg kjente igjen *dei*. (...)

Forsetter side 64. Se vedlegg.

Drømmetolkningene viser at flere av elevene forstår at en litterær tekst har lag av mening. En del elever leser kun det konkrete handlingsplanet og begir seg ikke ut i gjetting og antakelser, og de tar altså ikke den narrative forestillingsevnen, eller imaginasjonsevnen i bruk. De 44 elevsvarene har jeg delt opp i tematiske kategorier ved å plukke ut ord de selv bruker om hvordan de leser Vemund. Noen har rike svar og svarene disse elevene gir plasseres i flere kategorier.

Matrisen over hvordan elevene leser drømmen:

a) Vemund er død (16)	b) Vemund er ensom, deprimert (8) angst (1) (8)	c) Vemund vil bort fra stress (6)	d) Vemund vil forandres/ symbolsk død (1)	e) Frampeket i starten av romanen – V som skal dø (7)	f) Vemund blir ikke sett (3)	g) Vemund drømmer om hvordan det er å være fugl, er en fugl (4)	H) Noe har skjedd, uvisst hva, en skal dø, frampek eller noe (3)
Alida, Vilde Liam, Isak Sofia, Marcus Silje Diana, Inger, Christian Petter, Håkon Dina, Anna Eline, Emil	Henrik Erling Tomas Sarah Jason Noah Amund Matheo	Sondre Elias Edvard May Amund Matheo	Malin	Omar Ola Ida Christian Emil Sofia Amund	Vilde, Marius Matheo	Lukas Elias Leah Johan	Zahra Amira Leo

Elevsvarene viser det at noen elever leser kun handlingsplan. Det er 16 elever som leser ham som død. De godtar at i fiksjon og i drømmer kan alt skje. Noen kopler til andre tekster der døde personer observerer de levende. Flere av elevene leser ham som ensom og at drømmen

er et uttrykk for Vemunds angst, eller at han vil bort fra alt mas og stress. En del ser drømmen i sammenheng med frampeket i starten om at «En skal dø...». De ulike elevsvarene viser et stort engasjement og viser verdien av å la elever samtale om tekst. Teksten flertydighet og kompleksitet kan brettes ut i gruppene. Vi skal i det følgende se litt nærmere på hvordan disse svarene fordeler seg grovt sett i de to hovedgruppene lese måter; den tolkende og den ytre, handlingsorienterte.

3.5.1 To hovedtyper av lesere: Å lese med fordobling eller ikke

Fortellingens to plan er det som faktisk skjer i drømmen og det andre er den overførte betydningen av det, der leseren må tolke det mentale landskapet. Elevene må ta i bruk forestillingsevnen og fantasien her for å være hvilke følelser og stemninger de mener råder. Følelser må tolkes, handling forklares og dersom elever leser kun på det konkrete handlingsplanet vil de ikke i den grad kunne formulere en innsikt i Vemunds situasjon. En tolkende lese måte er en lese måte som ser lagene i teksten, som begrunner og utdyper sine tolkninger. Jeg vil videre i dette kapitlet se nærmere på noen elevsvar som viser ulikheter i lese måter. Først skal jeg vise et eksempel på den naive, handlingsorienterte lese måten der fokus er på ytre handling: Lukas skriver slik:

Jeg leser denne drømmen som om hvordan det er å være en fugl og at det handler om hvordan en fugl har det når den flyr.

«Eg flaut omkring i sirklar, med vengane utstrekke, vinden heldt meg oppe og blafra varsamt i fjørene mine.» Jeg fikk denne viktige setningen fordi den beskriver et voldsomt inntrykk på hvordan drømmen til Vemund var.

Vi vet ingenting om hva denne eleven legger i ordene «et voldsomt inntrykk,» og det kan være han får utdypet dette i gruppen sin. Han visualiserer det som blir beskrevet og leser på et semantisk plan.

En elev som uttrykker seg kort og oppsummerende i loggen, er Jason. Han signaliserer at han ser at drømmen handler også om noe annet enn det overflatiske, semantiske planet, men han begrunner ikke og utdyper ikke sine tanker i skrift. Jason skriver: «Vemund drømmer om å ikke ha en plass i verden. Drømmen handler om konsekvens og fortvilelse.» I spørsmålet om det han leser minner om andre tekster han er svaret: «Nei. Jeg leser for det meste fantasy-bøker.» Det er ikke en utforskende, reflekterende lese måte, og svaret signaliserer en preferanse. Han overfører ikke noe mellom det han liker å lese, og det nye han går inn i. I spørsmål 4, der han skal plukke ut en setning han mener er viktig og der han skal begrunne valget, skriver han: ««Det var ikkje det at eg var redd for å falle. Det var meir det at

eg skjøna at eg måtte lande, før eller seinare.» Sitatet forteller oss at Vemund er usikker.» Jason er en elev som viser vilje til å utføre skolens oppgaver, men det er ikke sikkert han involverer seg mye. Det er også en mulighet at han deler mer i gruppene, enn han skriver i loggen.

En leser som også leser med fordobling, er Amund. Hans svar er et eksempel på en prøvende, utforskende og tolkende lese måte der svar begrunnes og utdypes. Amund skriver:

*Jeg leser denne drømmen som at Vemund gjemmer seg nesten fra virkeligheten eller noe når han svever. Han forteller hvor vidunderlig det er der oppe og at ingen maser på ham. **Akkurat som han gjemmer seg fra dagliglivet for å unngå stress. Og måten han forteller at han ikke er redd for å falle, men skjønner at han snart må lande. Må snart tilbake til ansvaret hans i dagliglivet. Selv om han ikke vil det. Det er viktig at han forteller at han kjente de, men at de ikke kjente ham. Tror det han mener er at de vet egentlig ikke hvem han er, selv om han vet hvem de er. Ikke sikker på hva forfatteren mener med gravsteinen, men jeg antar at det er et frampek om Vemund sin død eller en venn av ham.***

Amund viser gjennom språket han bruker at teksten kan ha flere betydninger (mine uthevinger). Han er ikke skråsikker, men «Ikke sikker på hva (...), men jeg antar (...). Samtidig tør han å mene noe og uttrykke hva han syns er viktig. I likhet med Amund ser May Vemunds drøm som et uttrykk for et behov for å flykte fra hverdagen. Mays tolkning ligner også på Amunds ved at hun leser drømmen som et slags frampek og som uttrykk for at Vemund strever:

Drømmen handler om Vemund som mener virkeligheten er vanskelig.

Han ønsker å være den fuglen som flyter rundt uten bekymringer. Men han vet at verden ikke fungerer slik og at han må lande før eller senere. Og når han gjør det er det ingen som legger merke til ham. Jeg tror dette er et slags frampek, jeg vet ikke til hva.

Jeg tror Vemund sitt navn står på gravsteinen, fordi det er de tre personene han bryr seg mest om som sitter og gråter. Og ingen av dem kan se ham fordi han er død. Han er en ensom sjel, eller et «spøkelse».

Jeg føler det med gravsteinen er nesten som en klisje. Det minner om slike filmer der det er tre «feer,» nåtid, fortid og fremtid. Fremtidsfeen viser hovedpersonene hvor forferdelig fremtiden hans /hennes vil bli om de ikke blir bedre mennesker. Da er det ofte noen som bryr seg som det går ut over og da viser fremtiden ofte en gravstein med den døde persone.

«Husa var fyrstikker, menneska prikkar.» Jeg mener denne er veldig viktig. Han nevner fyrstikkesker som kan vise til at han senere setter fyr på noe. og menneskene bare er bittesmå prikker. Det kan bety at han føler seg stor og bra med seg selv i lufta, men på bakken med alle de andre prikkene er han bare lik alle de andre prikkene og føler seg liten og ubetydelig.

May skriver at Vemund: «vet at verden ikke fungerer slik, og at han må lande før eller senere.» Hennes tolkning er spennende, fordi hun er inne på en tanke om at Vemund må ned i den virkelige verden igjen, og med det tenker jeg hun også tenker på alt det ansvar og alle de

valg dette innebærer. Hun ser hvordan han føler seg stor i luften, og liten på jorden, en enkelt person blant alle. Sammen med hennes refleksjoner rundt frampektet, blir drømmen til Vemund et avgjørende øyeblikk i livet hans. Her er rom for videre refleksjon sammen med medelever. Hun viser også en konnektiv lese måte der hun ser sammenheng mellom drømmen og den avgjørende hendelsen der han tenner på gresset. Hun ser også drømmen som en spore til endring. Denne tolkningen vil kanskje kunne drøftes og diskuteres i gruppene og skape flere tankerekker.

Noen av elevene leser drømmen som motiv, eller uttrykk, for Vemunds eksistensielle angst. Filosofen og forfatteren Søren Kierkegaard beskrev angsten som tett knyttet til den enkeltes frihet. (Stølen: 2012:1). Kanskje kan Mays lesning være et uttrykk for at hun ser Vemunds drøm som et frampek til det etiske ansvaret hovedpersonen tar tilslutt, etter at han har «syndet» og fulgt Two-Face og ikke seg selv. Flere elever er inne på både denne friheten og fortvilelsen Vemund opplever i drømmen. Fra sjelens dyp uttrykker drømmen Vemunds angsterfaring. Han er ikke fortrolig med det å være til. Noen av elevsvarene uttrykker at de ser drømmen som avdekking av dette. Elevene ser drømmen som et bilde på hans følelse av å ikke være seg selv, eller følelse av ensomhet og behov for omsorg. Dette er helten som kjemper. Eksistensfilosofen Martin Heidegger så nettopp angst som en angst overfor døden. Følelsen en rammes av ved å leve på en måte som en ikke vil. Tingene og de andre har fått bestemme. Heidegger kaller det en uegentlig væremåte. (Sundland: 1995:29) I romanen er Vemund blitt gjort til middel for Two-Face sitt mål. Dette er noe han aner. Angsten kan være forløsende, på den måten at en vekkes og tar ansvar. Elever som kopler drømmen til en følelse av angst leser drømmen på en helt annen måte enn en elev som har oppmerksomheten mot det konkrete handlingsplan. En elev som leser drømmen som uttrykk for angst er Matheo:

Jeg tror drømmen hans kan reflektere hans sosiale angst, og det at han føler seg helt alene. Han er helt alene der oppe og liker det, men etter hvert vil han ha venner og menneskelig kontakt. Dette er rastløsheten. Hans sosiale angst spiller inn når han innser at han må lande blant folk, være sosial, og det gjør at han ikke vil lande. Da ser han moren han er trygg på og bestemmer seg for å gjøre det. Det at ingen ser han kan reflektere det at han føler seg helt alene. Det at de han kjenner gråter oven er gravstein, kan mest sannsynlig er Vemund sin, kan tyde til at han er redd for å være helt alene. Døden er den ultimate ensomheten. Dette er og støttet av da Vemund og Maria satt i pariserhjulet og Vemund så den gamle mannen og forestilte seg alene som gammel. Han ble redd.

I mye litteratur og film blir drømmer brukt til å vise hvordan en person føler seg på et dypt nivå. Det samme gjelder nok her.

«Eg kjende meg ikkje heime nokon stad på jorda.» Jeg synes dette sitatet er viktig fordi det sier i korte trekk hva Vemund føler seg og er hele grunnen for drømmen. Hele drømmen gjenspeiler dette sitatet.

Biodiktene kan også vise hvordan elever opplever hovedpersonens refleksjoner rundt hvem han er hvordan han har det. Jeg tar med Edvard sitt for å vise hvordan han knytter drømmen til en opplevelse av å være bekymringsløs og til et mot til å tørre å gjøre noe med livet slik det er. Jeg tror ikke jeg trekker det for langt, når vi kan si at slik Edvard tolker drømmen er det som et eksistensielt spørsmål der frustrasjon kommer av å leve uegentlig:

Vemund

Beskjeden, motløs, snill, svak

Jeg elsker Muttra

Jeg føler redsel, anger, frykt

Jeg trenger en ansvarlig person, en far, og en trofast bestevenn

Jeg frykter kjærligheten, Two-Face og å gå min egen vei

Jeg ønsker en familie, gode venner og Maria

Jeg drømmer om å være bekymringsløs, å være alene i skyene og å være tøff/modig

Jeg mister frykten når jeg drikker, mine egne tanker når jeg er sammen med andre

og alle vonde tanker når jeg kjører moped

Den redsel, anger og frykt Edvard leser i Vemund, kan også ses i lys av filosofen Søren Kierkegaards eksistensialistiske filosofi. Det Edvard uttrykker som Vemunds frykt for å «gå min egen vei,» gir gjenklang av filosofens beskrivelser av fenomenet angst og den enkeltes ansvar for å ta valg. Vemund som frykter kjærligheten kan også leses som et uttrykk for en redsel for å gi seg hen, som Kierkegaard nok selv fryktet.

3.6 Tomme steder og fri fantasi eller å følge umerkede stier

I loggene skal elevene svare på om det er «noe som det ikke blir sagt noe om.» Hensikten var å lokke frem lesemåter som tolker og fyller åpninger i teksten med mening. Flere er opptatt av forholdet mellom Vemund og Maria. Noen av elevene forenkler der andre føler det er ganske komplekse ting som skjer mellom Maria og Vemund. Tolkningene kan bli veldig frie fordi lesere er forskjellige og leser teksten på forskjellige måter. Det kan virke som noen av elevene har hatt det veldig gøy i diskusjonen rundt overbevisninger om at Maria er gravid. Noen av jentene mente tidlig å ha oppdaget dette likevel og kopler det til det de vet og kan om det å være gravid. Leah skriver:

Teksten sier ikke noe om at Maria er gravid. Hun er blitt gravid med Two-Face, og derfor er han så hyggelig med Vemund. De vet at Vemund er kjempeforelsket i Maria, og derfor kan de utnytte

dette. De får han til å ligge med Maria, og dermed kan hun få han til å tro at det er hans unge, og ikke Two-Face sin. Det som teksten egentlig handler om er bedrageri, og utnyttelse

Hun slår fast påstander og lager en teori der hun ikke tar i bruk sekundærspåk som viser tekstnærhet, men bruker en primærdiskurs preget av kjærlighetsdramatikk. Dina er også sikker på at Maria er gravid, og skriver:

Maria er gravid. Begrunner dette i: ofte når man er gravid så får man rare spisevaner, eks, mye sennep på pølse. Bli mye kvalmen av det de spiser. Eks, ble kvalmen etter pølsa. Ville ha sex med en gang sånn at hun kunne si det var Vemund sin unge. Hun sa i teksten at det var vår eneste sjanse «Det var i kveld vi hadde sjansen.». Hun ville ikke se Vemund i øynene for hun var flau over det. Hun ville ikke ha doktoren der siden det ville avsløre henne

Engasjementet rundt dette temaet smitter. Jakob skriver i refleksjonsloggen etter en slik samtale: «Jeg forandret mening på hvorfor Maria spydde, før trodde jeg det var pga pølsen, nå tror jeg kanskje hun er gravid.» Sondre skriver også positiv om samtalen rundt dette: «Vi var alle enige om at Maria var gravid. Vi hadde vår egen gode teori om hvordan hun ble gravid og bevis til å støtte teoriene.» Hennigs effektive lesere er alltid aktive og utøvende og det er ikke mangel på dette som tar dette sidesporet. Elevene forutsier, konstruerer visuelle bilder, skaper forbindelser til andre tekster og til element i teksten. De gleder seg over diskusjonene og sine funn, men noen som var med i gravid-samtalene viser også forbehold, Theo skriver: «Vi var alle enige om at vi tror Maria er gravid, men det er en del punkter som går i mot det.» Jeg vet ikke om «gravid-temaet» er direkte feil, men det overser i hvertfall Marias væremåte og hva hun faktisk sier. Hvis vi skal framholde at strukturene i teksten legger opp til mer eller mindre relevante lesemåter, og det synet støtter jeg, er det i hvertfall grad av nærlesing som andre elever bør kunne rokke ved i samtalene. Men i begeistring overtar flere av elevene denne lesningen, fordi den engasjerer. Men en didaktisk lærdom kan vi ta av dette, at litterære samtaler ikke helt og holdent må foregå i grupper der noen elever i sin iver og tolkningsglede dominerer for mye. Kritiske stemmer bør få anledning til å argumentere og reflektere høyt. Her vil klassesamtaler fungere godt, fordi gruppene kan bli for snevre og interne.

Sylvi Penne peker på en utfordring som kan oppstå i klasserommet. “Litteraturløstimer der det i for høy grad legges vekt på opplevelse, eller på nytte motivert av andre faglige mål, kan bidra til å forsterke problemene (literacy-problemene) for utsatte elevgrupper” (Penne: 2010:19). Mulig at denne diskusjonen om at Maria er gravid viser en lesemåte der elevene har så lyst til å fantasere og bruke erfaringer fra andre arenaer, men ingenting kan egentlig i teksten kan bekrefte eller avkrefte. Jeg merker meg at det ikke lenger er dette dilemmaet de fleste trekker frem i slutt-loggene.

4.0 Fortellingen som invitasjon til refleksjon

Dette kapitlet skal handle om hvilke tematiske problemstillinger elevene mener teksten framstiller og hvordan de reflekterer. Vi er, med Judith Langers fase fire, på en måte «over» teksten og vurderer betydningen av ulike sider ved teksten. Dersom vi ønsker at teksten skal mer enn oppleves, så er det å reflektere en viktig del av leseprosessen. For å reflektere over teksten, må elevene ha fått teksten til å bety noe mer enn handlingsplan. Materialet viser at elevene ser en rekke problemstillinger denne romanen åpner opp for. For det første er elevene opptatt av ulike problemstillinger rundt det å ta valg. Elevene viser engasjement rundt både forholdet mellom Vemund og Maria, og Vemund og moren, og også hans forhold og mangel på informasjon om familieforhold. Flere av elevene lar seg også engasjere i morens situasjon, og på en slik måte inviterte teksten til refleksjon rundt viktigheten av nære relasjoner. I tillegg var mange opptatt av press mot hovedpersonen. Temaene elevene engasjerer seg i kan grovt sett deles inn emosjonelle problemstillinger, etiske problemstillinger og eksistensielle problemstillinger.

Matrise over tematiske problemstillinger: Inger, Christian, May, Diana, M.o, Heine, Amund, Edvard, Petter, Noah, Håkon, Anna, Alida, Henrik, Elias, Sarah, Jakob, Jason, Ola, Ida, Eline, Erling, Amira, Silje, Sander, Sofia, Leah (27)

Valg, Anger	Kjærlighet og vennskap,	Gruppepress, mot, makt.	Mangler noe hjemme	Rasisme	Løgn og sannhet,	God mot ond
Inger, Christian, Håkon, May, Silje Diana, Leah Matheo, Heine Sarah, Anna Henrik, Elias, Amund	Inger, Edvard, Amund, Heine, Amira Matheo, Jakob Silje	Jakob, Ida, Erling Amund, Jason, Leah Noah, Sofia Petter, Edvard Noah, Alida, Silje Ola, Sarah, Eline	Jakob, Amund	Matheo Erling Sander	Amira, Sander	Sofia
14	8	16	2	3	2	1

Valg og anger, altså enkeltindividets situasjon og presset de mener han opplever trer frem som dilemmaer og spenninger i teksten. Det er flere her som samler seg rundt en slik fellestekst.

4.1 Emosjonelle lesninger. Kjærlighetstemaet

For Selboe er kjærligheten selve limet i romanen. Det er denne antropologien, altså menneskestudien, som er selve romanens viten. Av elevsvarene i matrisen over er det åtte elever som peker på tematiske problemstillinger rundt temaet kjærlighet. Silje trekker frem forelskelsen som et viktig tema:

Det første temaet jeg synes er viktig er ung kjærlighet. Maria og Vemund viser gjennom fortellingen en sterk forelskelse og alt man går gjennom når man er forelsket. Hvordan det er kleint i begynnelsen og hvordan man etter hvert blir mer og mer komfortable med hverandre. Alle forhold har sine opp og nedture, og dette forholdet er jo ikke noe unntak. Men det som er så nydelig er hvordan de til slutt ble sammen, eller ikke helt sammen men man kan tenke seg fram til det, selv etter alt Vemund hadde vært gjennom. Det viser bare at kjærlighet er sterkest uansett hvor mye hat og dårlige opplevelser man går gjennom.

Silje tar i bruk primærdiskursens språk om kjærlighetsforhold. Det er en emotiv tilnærming der forholdet er «nydelig» og «har sine opp og nedture» og kjærligheten vinner til sist. Hun Følelsene mellom Maria og Vemund er også noe Edvard trekker frem. Han er en elev som viser den humane innfallsvinkel gjennom en forstående medfølelse for Vemund når alt er over og Vemund er i begravelsen til kameraten og ser Maria:

«Det gjekk eit støyt gjennom kroppen min. Eg trekte til meg blikket og stirra stivt inn i permen på salmeboka rett framfor meg. Hjertet hamra i brystet. Det var like før eg reiste meg og gjekk.»

Eg syns detter er ei bra skildring. Skildringa får fram kva slags kjensler som dominerer hos Vemund. Det får meg til å føle korleis han har det, og til å tenkje på liknande situasjonar i mitt liv.

Edvard viser en tekstnær lese måte ved å sitere og tolke indre følelser. Flere av elevene løfter, som Silje og Edvard, frem betydningen av nære relasjoner. Dette mener jeg, henger sammen med kjærlighetstemaet. Det er kanskje i refleksjonene rundt moren og Vemund at medfølelsen for ham kommer sterkest til uttrykk. Amund ser forholdet til moren som av stor betydning (mine markeringer i teksten):

*Jeg følte at den viktigste tematiske problemstillingen i teksten var problemer dagens ungdom kan havne i. Vemund har og havner i flere problemer. Ingen far, moren må på mentalsykehus, kommer i en **dårlig vennegjeng** med en gal leder, må ta mange vanskelige valg selv og han **tør ikke å stå opp for seg selv**. Det kan vær spesielt vanskelig for en ungdom å løse disse problemene alene. Et annet tema i boken er kjærlighet. **Forholdet mellom Vemund og moren og forholdet mellom Vemund og Maria er en stor del av boken**. Jeg føler at forfatteren tok med forholdet mellom Vemund og Maria får å få en bedre avslutning på boken. Fordi forholdet mellom dem er ikke så viktig i handlingen, så forfatteren kunne strengt tatt ikke hatt dem med. Men **forholdet mellom Vemund og moren føler jeg er viktigere for handlingen**. For jeg føler at det sier mye om hvor **vanskelig Vemund har det hjemme** og at det er en del av utbruddet han fikk når han slo Two face. Moren kan ha vært med på å føre til dette utbruddet etter at hun dro til mentalsykehuset.*

Amund ser moren som viktig, og Maria som mindre viktig. Kanskje funksjonen til Propp om heltens belønning i form av prinsessen, kun ses som et grep her, og ikke av betydning for

Vemunds indre. Huset til Maria, slottet, er alle eventyrs mål er mindre viktig enn forholdet til moren, noe som kanskje er realismen Amund leser.

4.2 Eksistensielle lesninger

Flere av elevene trekker frem spørsmål rundt valg som det viktigste romanen tematiserer.

Elevene reflekterer i stor grad over eksistensielle spørsmål som omhandler hvordan det er å være Vemund. Disse er knyttet til hvem han er og hva han skal være. Eksistensielle spørsmål er gjerne, som det står i Store norske leksikon: «undersøkelser av frihet, angst, lidelse og erkjennelse av døden» (Olseth:2017:1). Drømmetolkningene viser at noen elever uttrykker Vemunds angst som en erkjennelse av døden, og flere ser at han føler seg fri når han er borte fra stresset han opplever. Friheten til å ta egne valg er et for stort ansvar. Flere leser ham som en gutt som lider. Christian kobler valgene han tar til «frykten for å bli stående alene.»

Vemunds anger viser en frustrasjon over:

Jeg mener tekstens hovedtema er anger fordi Vemund viser veldig klart at han angret på det han har gjort. En viktig tematisk problemstilling vil jeg si er: Hva styrer valgene vi tar? Det er jo klart at Vemund tok ganske mange feil valg og dermed havnet i den situasjonen han gjorde. Det som kan ha vært med på å påvirke valgene hans kan ha vært folkene rundt ham, frykten for å bli stående alene og valgene vennene hans tok. I en del tilfeller kan disse «feil» valgene man tar føre til stor anger og frustrasjon, slik som i Vemund sitt tilfelle. Derfor er det viktig å tenke igjennom konsekvensene av valgene man tar. Hadde Vemund gjort dette ville han mest sannsynlig aldri havnet opp i alt det trøbbelet han endte opp i.

Matheo trekker også fram Vemunds problemer med å ta gode valg for seg selv:

En annen viktig tematisk problemstilling tror jeg er det å ta valg. Dette tror jeg også er hovedtema i romanen. Man må ta valg for seg selv og ikke bare la andre velge for deg eller ta en nøytral stilling til alt. Veldig mye går dårlig med Vemund i denne teksten; han mister moren og det blir slutt med Maria. Jeg tror mye av det er på grunn av at Vemund ikke vil ta valg eller vanskelige beslutninger. Spesielt det som skjer senere. Han blir dratt inn i denne gruppa fordi han selv ikke vil ta et valg, også blir det bare verre og verre. «-Kva med deg Vemund? Spurte Two-Face. -Er du med? -Same for meg, svarte eg.» (s39) Det meste kunne blitt unngått hvis Vemund bare hadde stått opp for seg selv og tatt et valg

Svaret viser en elev som tar sekundærdiskursen i bruk. Han er opptatt av det personlige ansvar, som Vemund unngår. Elevene er opptatt av det eksistensielle spørsmålet hva styrer våre valg, og som vi har sett i «drømme-tolkningene,» leser elevene Vemund som ensom og usikker. De ser en gutt som ønsker å endre noe, men kanskje ikke vet hvordan. Noen begrunner hans handlinger som en mangel på mot. Det å ha mot til å gjøre det du mener er rett er en mangel, og her møtes eksistensielle og etiske spørsmål. Edvard skriver om press og valg (mine uthevinger):

*Temaene i teksten er ungdom, rus og tillit. Den største tematiske problemstillingen er: Hvordan kunne ta egne avgjørelser når du blir presset fra mange ulike hold, og i tillegg ønsker å ta avstand fra den svake personen du er? Vemunds store problem er at **han vil opp og frem**, samtidig som han har **personlighet som en etterdilter**. Det virker som om han virkelig vil ha mange venner og kjæreste, men **innerst inne vet han** det ikke er noen god taktikk å sitte der uten å si noe når han er på fest. Hva gjør Vemund for å endre seg? Han ser opp til Two-Face, samtidig som han henger med de store gutta. Gjennom hele teksten blir snill gutt-stempelet hans stadig mer visket vekk. Two-Face vil ha han tøffere, noe han blant annet gir uttrykk for på båten.*

«Eg blir ikkje klok på deg. Kan eg rekne med deg egentlig? At du vil støtte oss i aksjonen? At du ikkje er ein liten, feig kujon som backar ut i siste liten. Du som fekk ein flunkande ny moped og alt - Eg har stilt opp for deg heile fuckings vegen. No vil eg ha noko tilbake. Heretter held det ikkje å seie «same for meg». Når vi set i verk aksjonen, må du vere hard, sikker. Ikkje vag, unnvikande.»

*Her presser Two-Face Vemund opp i hjørnet. Han har **ikke noe annet valg** enn å samtykke. Jeg legger også merke til Two-Face' språkbruk her. Den er hard, tøff og truende. Mot slutten av romanen er **Vemund så lei av å bli herset med**. Det er på tide å stille opp for seg selv. Han denger til Two-Face med balltreet. Sett fra en side, har han vunnet over seg selv. Han har stått imot presset fra mannen som ville ha ham til å fyre ned sigøyneren. Han har tatt sitt eget valg.*

Edvard beskriver Vemund som en som vil «opp og fram,» og med det tenker jeg han mener at han ønsker å ta valg selv, men at noe hindrer ham og han «har en personlighet som etterdilter.» Han beskriver en gutt som tar avstand fra den han var og presset han opplever seg utsatt for. Den endringen som skjer ved at Vemund tar et aktivt valg gjør at han på et sett vinner.

4.3 Etske lesinger

De tematiske problemstillingene elevene finner, viser at det er et stort engasjement når det gjelder etiske refleksjoner. I et konstruktivistisk syn på identitetsutvikling kan skjønnlitteratur hjelpe en i å se seg selv og andre. Litteraturen gir muligheter til å forstå ett og annet om eget og andres liv, men for at det skal skje må eleven gå i dialog med teksten og bruke det de leser på et slikt vis. Hovedpersonen har gjort en ulovlig handling. Lett å fordømme om det hadde vært en avisnotis som bare gjenga den nøyaktige handling. Fortellinger som dette lar oss få en annen opplevelse, en human innfallsvinkel. Litteraturviter og professor i engelsk litteratur ved Universitetet i Oslo, Jakob Lothe formulerer noe lignende slik: «Den nyanserte og sjenerøse måten som litteratur og film inviterer til etisk refleksjon på, utgjør ei umisteleg ressurs.» (Lothe: 2016:258). Fortellerperspektivet i denne romanen gjør at vi kommer tett på Vemund. En etisk tilnærming til teksten vil vise seg i hvordan elevene leser Vemund og spor i teksten som leder mot det fatale.

Det er forskjeller i hvordan elevene viser refleksjon. Lesere som uttrykker seg kort og avsluttende er Jason og Håkon. De reduserer spørsmålet om hvilke problemstillinger de ser til en påstand, og viser i liten refleksjon rundt fiktive personers handlingsgrunnlag. Romanen summeres opp i en enkel setning. Jason sier det slik: «Romanen handler egentlig om hva som skjer hvis du omringer deg selv med feil folk» og Håkon formulerer det romanen tematiserer slik: «Jeg mener det teksten tematiserer er viktig fordi den viser at man ikke bør bli med ukjente på turer til Danmark.» Begge gir uttrykk for det som dreier seg om rett og galt, og konsekvenser av dette. Muligens er det en skepsis til plottet i det siste svaret her.

Flere av elevsvarene viser at elevene ikke dømmer hovedpersonen bare ut fra handling. De leser Vemund som en person i en vanskelig situasjon. En lese måte som fostrer moralsk refleksjon vil ha innslag av en medlidende lesning. Vi har sett hvordan drømme-sekvensen åpner for en forståelse av hvordan hovedpersonen har det, og flere viser medlidenhet. Flere ser en gutt som er, eller føler seg, usynlig for alle andre. Elevene opplever at han opplever usikkerhet, stress, angst, sorg og ensomhet. Nussbaum skriver at gjennom den narrative forestillingsevnen kan man bli: «bedre i stand til å kjenne medlidenhet. Medlidenhet innebærer en innsikt i at et annet menneske, som på sett og vis ligner en selv, har opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen er helt eller delvis uskyldig i.» (Nussbaum:2016:32). Petter, mener jeg, uttrykker en slik medfølelse forståelse av Vemund:

Problemstillingene i teksten er å ta de avgjørelser som du mener er rett imens du blir presset fra mange sider. En av Vemund sine vanskeligste problem stillinger ville jeg sagt er når Vemund blir pressa av både Maria og Two-Face samtidig, det er da han gjør noen av de valgene han kanskje angreer på etterpå, men selvfølgelig så er det jo ikke lett for Vemund i slike situasjoner så man har jo litt forståelse for han også. Eksempel på dette er på festen, han liker jo Maria veldig godt, og da er det ikke den beste strategien å bare sitte i ro og ikke gjør noe annet enn å hive inn på øl. Ett annet eksempel er jo at han på en måte ser opp til Two-Face, og når Two-Face er på danskebåten med Vemund prøver jo Two-Face å få ut djevelen ut av Vemund virker det ut som. Og når Vemund ser opp til Two-Face så velger jo Vemund og følge det Two-Face mener, selv om at han innerst inne vet at det vil føre til mer negativt enn positivt. Resulterer jo også på at han nesten brenner opp hele bygda bare på grunn av avledningsmanøveren som Vemund skulle utføre.

Lesemåten illustrerer en moralsk refleksjon som romanen åpner for gjennom å se seg selv i den fiktive personens situasjon, og samtidig tre tilbake og vurdere om personene er i stand til å forstå og gjøre noe med hva som har skjedd. Gjennom å reflektere over hvorfor personer gjør som de gjør, kan man finne at man dømmer personen mildere, selv om ugjerningen er like alvorlig. Medlidenheten med Vemund, kan skape refleksjon rundt det å være sårbar som menneske. Nussbaum beskriver dette slik: «mennesker er trengende, ufullstendige skapninger som på mange måter er avhengig av omstendigheter utenfor deres egen kontroll for å ha et

godt liv.» (Nussbaum: 2016:33). Amund er en annen elev som på samme måte som Petter, viser en slik lese måte i sin tolkning av Vemund som sårbar når han skriver: «*Det kan vær spesielt vanskelig for en ungdom å løse disse problemene alene.*»

En elev som synes det er vanskelig å syns synd på Vemund, tross hans vanskeligheter, er Jakob. Han mener at Vemund må ta det personlige ansvar for det han har gjort, samtidig viser han forståelse for hovedpersonens situasjon. Vi ser her en moralsk lese måte der hovedpersonen har tatt valg og må stå for det:

Vemund er enebarn, han bor med moren sin, han har venner, men virker veldig ensom. I teksten sier Vemund at han er deprimert og ensom. Vemund har ikke noen i fars-rollen, så han prøver å fylle denne rollen, han har sikkert prøvd med mange, men i denne historien føler jeg at han setter Two face her, før danske båten høres det ut som Vemund forguder Two face litt, for eksempel når Two face skjemmer Vemund med penger og moped.

Han er sjenert og redd for å snakke med nye personer, og senere i historien tenner han på en gress-slette. Han skifter personlighet, og jeg tror det er en blanding av at moren blir syk og at Maria «slo» opp med han.

Jeg syns egentlig ikke synd på Vemund, det er jo dumt at moren ble syk og det. Men han var med i 1 dødsfall og skade noen for livet. Familiene til begge har mistet noen de elsket, Vemund hadde flere ganger muligheten til å ikke gjøre det. Han kunne ha snakket med mormoren sin eller politiet. Derfor har jeg ingen sympati for Vemund.

Jakob viser en handlingsorientert lese måter og han tar i bruk primærdiskursens språk: «begge har mistet noen de elsket,». Lesemåten er også tolkende, der han har meninger om Vemunds personlighet og begrunner disse observasjonene med det som skjer i hovedpersonens liv.

En utforskende, reflekterende lese måte som er mer analytisk enn de forutgående er Edwards lesning. Dette er en elev som tolker, utforsker og argumenterer med teksten som grunnlag:

Vemund kunne selvfølgelig stukket til politiet i stedet for å starte gressbrannen. Hvilke konsekvenser dette hadde fått er usikkert. Noe som derimot er sikkert, er at han ville fått Two-Face på nakken. Selv om den farlige kjempen hadde blitt satt i fengsel for det han utsatte de fire andre guttene for, ville Vemund resten av sitt liv føle en redsel for at Two-Face en dag ville stå der, rett fremfor nesen hans. Han hadde ikke fått streng dom, og den dagen han kunne kjenne på frisk luft igjen, ville det ikke vært sigøynerne som sto øverst på fuck off-listen. Det ville vært Vemund. Vemund kunne nok unngått dette langt før Two-Face var inne i bildet. Hadde Vemund gitt slipp på kontakten med Karl, ville aldri noe av dette skjedd. Men det er lett å være etterpåkløkk. Å forutse at Karl kunne bli en vei til psykiatrisk avd. for Vemund, er umulig.

Det finnes også Vemunder i dagens samfunn. Er du i en situasjon der du ikke har så mange venner, kan det være lett å gjøre en ulovlig handling andre ber deg om, for å få innpass i gjengen. Mange kan føle seg presset til å måtte bidra med noe i gruppa. Jeg har opplevd flere episoder der den svake i gruppa blir presset til å gjøre noe den ellers ikke ville gjort. Han velger å gjøre det fordi han blir presset av noen med høyere sosial status. For noen gjør dette kanskje at de får innpass eller en rolle i gjengen. Andre kan oppleve det som Vemund fikk svi for. Å bli tatt og straffet for det. Uansett, det er bedre å skaffe seg venner på en fair måte. Da finner du de rette vennene.

Edvard mottar fortellingens invitasjon til utforskning og refleksjon. Han løfter tema ut av og inn i en samfunnskontekst. Han gjør den fikive enkeltpersonen Vemund til noe generelt, en måte å være på i verden.

En annen lesertype som også er utforskende og tolkende er Malin. På samme måte som Edvard ser hun en presset hovedperson. Malin er en elev som tar sekundærdiskursen i bruk. Hun viser litterær forståelse gjennom å gi en tekstnær tolkning, der hun siterer og skaper sammenhenger mellom tekststeder:

Vemund står ovenfor et stort valg i slutten av boken på campingplassen med sigøynerene. Two-face forteller han at han må slå til sigøyneren med et balltre. «-No set du inn nådestøyten! Seier han (Two-Face) og nikkar mot mannen på bakken. – Eg veit du kan klare det. Eg kastar eit blikk mot balltreet. Det glimrar i sølv, balltreet skjelv i hendene mine, heva til slag. Heile kroppen er ein dirrande streng.» side 142. Sitatet viser hvordan Two-face presser Vemund og hvordan han er tydelig redd. Han har kommet i en situasjon han ikke vil være i, og blir presset til å gjøre noe forferdelig. (Dette henger sammen med hvordan Vemund føler om Two-face som jeg snakket om tidligere.) Vemund ender opp med å slå til Two-face, for å ende alt Vemund har blidt dratt med på. Two-face ender opp i rullestol og Vemund ender i psykiatrisk. Jeg tror at hvis Vemund hadde slått sigøyneren hadde han fortsatt endt opp i psykiatrisk. Jeg tenker også at det Vemund gjorde var rett og at det var den eneste løsningen han kunne ta. Hvis Vemund hadde nektet å slå sigøyneren hadde nokk Two-face tatt Vemund ned med fuck off mynten sin. Det Vemund gjorde var helt klart best for alle i den situasjonen han var i. Hvis Vemund hadde slått sigøyneren tror jeg at han hadde følt seg verre siden de fant jo ut at sigøynerene var uskyldige og det var egentlig bare Two-face som var rasistisk.

Malin reflekterer og argumenterer og viser en utforskende lese måte som gir et eksempel på moralsk refleksjon. Alt i alt viser materialet at det er stort engasjement rundt moralske refleksjoner. Det er disse refleksjonene som tar leseren med «ut i livet» og samfunnet rundt dem.

4.5 Å skape relevans til egen samtid

I Judith Langers tredje fase stiger leseren ut og kople det leste til noe kjent, det kan være kunnskaper om verden og erfaringer fra eget liv. Fasene er ikke lineære, men det er responsformer og refleksjoner leseren gjør seg til ulike tider underveis der kunnskap eleven har om samfunnet rundt knyttes til teksten. Elevene ble stilt dette spørsmålet: *Hvilken relevans eller hvilket forhold ser du mellom det boken handler om og din egen virkelighet, for eksempel her på skolen, eller i samfunnet rundt oss?* Funnene her viser de aller fleste elevene finner tilknytningspunkter til eget liv, og spesielt tema som handler om det å være ungdom. De reflekterer over det de mener å kjenne igjen hos andre 15-16 åringer, og noen skriver om observasjoner de gjør seg i et større perspektiv. Engasjerte lesere gjør seg mange og rike observasjoner, og flere av elevene fordeler seg i mange av «bolkene» i matrisen nedenfor. Av

de få elevene som ikke ser noen relevans, løftes ikke refleksjonen ut av eget liv. Her blir ofte svarene korte og avsluttende.

Matrise over elevsvar i tematiske kategorier: Heine, Inger, Elias, Jakob, Christian, Malin, May, Diana, Silje, Håkon, Jason, Sander, Sofia. Amira, Sarah, Lukas, Ida, Sondre, Omar, Kathrine, Leo, Edvard, =22

Gjeng-mentalitet,	Rasisme	Gruppepress	Dårlig selvbilde	Å ta valg	Kjærlighet/sorg,	Relevans for andre	Ingen relevans,	Urealistis
Inger, Heine, Elias, Sander, Sofia, Omar, Eline, Leo, Edvard, Liam	Inger, Leo, Liam	Inger, Jakob, Christian, Diana, Sondre, Malin, May, Sofia, Omar, Eline, Edvard, Liam	Sarah, Omar, Eline	Heine, Diana, Silje	Jakob, May, Omar, Eline	Amira, Ida, Lukas	Håkon, Jason	Omar
10	3	12	3	3	4	2	3	1

Elever som ikke finner relevans begrunner det her med at de ikke kjenner seg igjen i personer, forhold og situasjoner. Jason uttrykker det slik: «*Vemund virker som om han er den type person som går ut med vennene sine på fester i helgene. Vemund er veldig annerledes fra meg så det er veldig få av situasjonene jeg kjenner meg igjen i.*» I førlesningsfasen signaliserer han at slike ungdomsromaner han tror dette er, ikke appellerer til ham. Han blir værende i egen smak og behag og tilsynelatende avviser han et potensial for læring ved å ikke gå inn og tolke og reflektere. Men han viser også i løpet av arbeidsprosessen at han utfører oppgavene og viser lojalitet også overfor klasse og lærer. Han dramatiserer, lager biodikt og tegner. Loggen har 16 sider med oppgaver. Utfordringen til lærer blir å finne tilknytningspunktene som kan trigge et engasjement. Som 15-åring har man sterke preferanser, og det gjelder å finne disse broene over til eget liv og samtid.

Lukas er også en elev som ikke finner relevans, fordi han ikke kjenner igjen det Vemund opplever, men han åpner for muligheten at andre kan kjenne seg igjen: «*Min virkelighet har ingen relevans eller forhold mellom det boka handler om. Det er sikkert flere andre ungdommer som kjenner seg igjen når det kommer til handlingen av boken.*» Slik er det også for Ida, og hun utforsker temaet litt mer:

Jeg ser egentlig ikke så mange likheter mellom mitt liv og det boken handler om, men jeg kan se en del likheter for en del andre tiende klassinger. Mange tiende klassinger føler seg presset til å drikke og å feste, for det gjør alle andre. De tror ikke de er kule hvis de ikke drikker eller drar på alle festene. Selvfølgelig gjør jo noen det for gøy også, men en veldig god del gjør det for å være kule. Akkurat slik som Vemund. Han vil alltid bli akseptert av alle, og det er noe alle vil bli i tiende. Alle bryr seg så mye om hva andre synes om dem, så istedenfor å være seg selv, er det tryggere å være en litt annerledes versjon av seg selv. Akkurat slik som Vemund.

Ida kan tematisere teksten selv om hun ikke finner relevans til eget liv. Hun viser en moralsk lesing der det handler om å gi etter for ytre press. Det er ikke en medfølelse lesning, men en lesning der man er mer opptatt av ytre plott. En elev som også er opptatt av den ytre handling er Jakob. Han kan også kjenne seg igjen i kjærlighetssorg og i situasjoner. Jeg mener Jakob er utforskende i sin lese måte, selv om han ikke tar i bruk sekundærpråket. Han er en aktiv og utøvende leser og som involverer seg ved å finne tilknytningspunkter:

Jeg ser jo igjen gruppepress, jeg har opplevd det flere ganger, jeg har blitt tilbudt både røyk og alkohol. Man må bare ha motet til å si nei, Vemund er jo et «levende» eksempel på hva som skjer hvis man ikke sier nei.

Jeg kjenner meg igjen i kjærlighetssorg, han og Maria gjorde det slutt kvelden på tivoliet. Han var ganske lei seg.

Begravelsen, jeg så for meg begravelsen til Mormoren min når vi leste, en kald februar

ettermiddag, litt kvitt på gresset, mange svarte og triste dresser. Jeg følte Vemund var på samme gravplass.

Jakob viser forståelse for hovedpersonene og jeg tror han speiler egne opplevelser i de ulike situasjonene i boka. Dette har vært nyttig og viktig for hans innlevelse og har forløst forståelse for protagonistens situasjon.

En elev som trekker en parallell mellom Two-Face sin behandling av Vemund og en hendelese i eget liv, er Elias:

Dagen jeg lærte at de med styrke står over elevene i skolegården. Jeg gikk på tredje trinn tror jeg. Jeg lekte i sandkassen og kom over en liten spade, eller en bil. Jeg husker ikke hvilken av delene det var. Og ut av det blå som en falk som stuper fra himmelen og ned på byttet sitt kom Fredrik bakfra. Han dyttet meg ned i bakken og sørget for at jeg ble der. Den ru sanden mot kinnene mine var ikke noen behagelig følelse for å si det mildt. (...) Dette er en bølles vanligste psykologiske triks, å skape frykt hos offeret slik at offeret gjør som bøllen sier. Av og til kreves det vold i tillegg fra deres side om offeret stritter imot. Den simple måten å slå dette trikket på er å gjøre noe uforventet. Nå sier jeg ikke at du skal være slem tilbake. Da er du ikke noe verre enn bøllen. Jeg sier heller ikke at du bare burde ligge der og la bøllen gjøre som han vil. Dette vil bare lede til et rent helvete, som mest sannsynlig vil føre til depresjon. Jeg sier at du skal si ifra til en voksen.

Et ekte engasjement vil vise seg i å dele av eget liv og dette svaret er både klokt og artig. Elias gir oss et innblikk i et sosialt mikrounivers, livet i sandkassen. Han viser tekstforståelse og har et avslørende blikk på romanens antagonist det det er et triks å: «skape frykt hos offeret slik at offeret gjør som bøllen sier.» Det er en holdning som kommer fram, og en moralsk lesning, «si ifra til en voksen.»

Sarahs svar er analytisk på den måte at hun trekker frem det hun mener er en egenskap hos Vemund og viser til tekststeder og sitat som underbygger hennes tolkning. I andre avsnitt går hun ut av teksten og trekker paralleller til den følelsen av usikkerhet som hun refererer til i første avsnitt:

Det med å stå opp for seg selv og ha et sikkert selvbildet er noe som ungdommer kan streve med og det gjør også Vemund i boken. Han er usikker på seg selv og føler at han ikke tilhører noe sted: "Eg kjente meg ikkje heime nokon stad på jorda." (s. 63). I dette sitatet står det direkte at Vemund ikke føler at han tilhører noe sted. For noen ungdommer i dag kan dette være relevant, siden de ikke føler seg verdsatt eller at de ikke tilhører noe sted. Dette antar jeg fordi de ikke har noen som kan veilede dem eller fordi de er usikre på seg selv. Selvbildet til Vemund er heller ikke på plass, han føler seg ikke bra nok. F.eks. når Maria sier at hun liker han er han ikke sånn "selvfølgelig gjør du det", men han forstår det ikke helt. "- Eg liker deg, sa ho. – Men eg er så blyg, sa eg." (s. 27)

Dette er noe som de fleste ungdommer kan føle på, men jenter spesielt. Selvbildet kan gå på mye, men hos ungdommer kan det være at en føler seg stygg, tykk, spinkel, ikke likt eller dum f.eks. Hos jenter går som oftest selvbildet ut på det man ser i speilet. Det å ha et dårlig selvbilde kan påvirke handlingen man gjør. En jente med dårlig selvbilde kan sende nakenbilder f.eks., til en gutt for å få dem til å bli gira på dem. Det at en gutt er giret på en jente betyr, for jenta, at de er en fine, det er en slags aksept om at de er pene. Situasjonen kan også bli snudd på og jenta kan bli presset til å sende visse bilder. Dette kan oppstå hvis jenta er giret på en fyr og han spør om jenta kan sende visse bilder. En jente med dårlig selvbilde er mer utsatt for å sende et bilde for å opprettholde oppmerksomheten til gutten. Mens en med et godt selvbilde kan fatte at det er noe i den situasjonen som ikke er helt riktig, og si nei.

Denne eleven posisjonerer seg som en fagperson som kan trekke linjer mellom enkeltepisoder for å begrunne en mening. Hun løfter temaene ut av egen umiddelbare kontekst. Hun skaper relevans gjennom å sette seg inn i Vemunds indre og følelse av å ikke være bra nok og kopler det til personlig mot.

Matheo og Edvard tematiserer det de mener er tekstens budskap. Matheo mener å ha oppdaget at teksten viser hvordan helt vanlige ungdom blir trukket inn i et farlig miljø:

Jeg tror en viktig tematisk problemstilling i romanen er det om rasisme. Hvordan det gjelder oss i dagliglivet og hva en kan, og burde, gjøre mot det. Det ekstremistiske synet som Two-Face har virker kanskje litt fjernt og vanskelig å forstå for oss ungdommer, men i denne teksten blir noen helt normale ungdommer trukket inn i en høyreekstremistisk organisasjon. Det jeg oppdaget var at det virket som om en helt vanlig ungdom slik som Brian ikke visste helt hva de hadde havnet opp i og drev med. De var helt med Two-Face, og da det gikk opp for dem var det for sent. «(...) Eg er faen meg heilt einig, Two-Face! Sa han. -På tide at vi set oss litt respekt i dalen. -Alle med? Sa Two-Face. Ja! Sa Brian. (...)» (s.127) Jeg tror at denne romanen kanskje vil si noe om at rasisme finnes over alt og at vi må være oppmerksomme mot den. At vi må tenke over handlingene våre og ikke bare følge noen blindt. Det denne teksten viser er hvilke dårlige ting som skjer hvis en ikke er oppmerksom.

Edvard knytter også denne faren til romanens skurk, Two-Face:

Hovedessensen i denne fortelling er veldig aktuell innenfor andre områder. Du vet aldri hvem som kan være dagens Two-Face, eller ditt livs Two-Face. Han som tilbyr deg en øl på byen, kan være årsaken til at du kommer inn på et dårlig spor. 5 uker senere ligger du plutselig på glattcelle, tatt for narkotikamisbruk. Kort sagt, også i dag fører en liten handling til så mangt. Spesielt innenfor rusmisbruk er det lett først å drive på med uskyldige ting, før det baller på seg. Begynner du ikke i det små, vil heller ikke de store, grove overtredelsene skje.

Som vi har sett finner de elevene relevans på flere plan. Det kan også være andre grunner til at det er vanskelig for enkelte å finne relevansen. Hennig skriver i boka «Litterær forståelse» at

ungdomsleseren i denne fasen «begynne å reflektere over hva som egentlig er en realistisk framstilling.» (Hennig: 2010:52). En leser som ser deler av plottet som urealistisk er Omar, og selv om jeg ikke fikk fanget den responsen i loggen vet jeg at et par av guttene nok opplevde det at 30-åringen Two-Face fikk med «gutta på tur» som urealistisk. De tenker, vurderer og inntar posisjoner som avslører og reflekterer over ulike sider ved teksten. Omar finner relevans på andre måter, blant annet i følelsene Vemund har rundt det å være sjenert og usikker. Omar skriver:

Det er svært usannsynlig at en mann skulle komme og bare ta et par folk og bare lage et team om for å slåss mot uskyldige sigøynere. Kjærligheten mellom Vemund og Maria kunne skje ved at de var sammen og så slo de opp men med vet ennå ikke hva har skjedd mellom de to. Jeg har opplevd sånt i skolen før i 6. klasse, jeg var veldig nervøs og sjenert til å si og gjøre ting. Jeg tenkte veldig mye inni meg om hva som kunne skje eller hva som skulle skje. Jeg ble manipulert av bestevennen min fra barnehagen jeg gikk på, og etter vi begynte på skole begynte han å lyve til meg og fikk meg til å gjøre ting som jeg angrer og ville ikke gjøre. Two-Face manipulerte Vemund, som vennen min som har gjort det mot meg.

Omar er fremmedspråklig, og han er ikke født i Norge. Språket er preget av hverdagsdiskurs og ikke sekundærdiskursen. Han viser her en aktiv og medskapende lese måte.

Atle Skaftun påpeker i boka *Litteraturens nytteverdi* at: «Leserorienterte perspektiver innebærer at tekstens mening knyttes til leserens samtid og kontekst.» (Skaftun: 2009: 92). Å arbeide fra teksten og utover mot verden er det han kaller en kontekstualiserende lese måte. Jeg har ikke, som hvis jeg forstår Skaftun rett, lagt opp til det han foreslår som en «ekte kontekstualisering» der man leser skjønnlitteratur og artikler om for eksempel noe av det aktuelle stoffet man forløser i teksten. Det hadde i dette arbeidet med *Fuck off I love you*, vært en mulighet for å få «en fornemmelse for de diskursive rammene som enkelttekster har vært en del av.» (Skaftun: 2009:93), og en mulighet jeg ønsker å utforske ved en annen anledning. Denne gang var jeg redd det ville ta fokus fra romanen som sjanger.

5.0 Elevenes opplevelse av læring og forståelse

Det tredje forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan elevene opplever at de lærer og forstår. Empirien viser at de tar med seg erfaringen med å lese en hel bok sammen, og men kanskje på en litt annen måte enn jeg trodde og forventet. Jeg forventet at det var lærerikt å samtale om teksten sammen med andre. Men at så mange mener de har blitt flinkere til å skrive og lese litterære tekster, var veldig kjekt. Det framgår av materialet at de mener seg bedre til å se teksten som tekst, altså se hvordan de må lese mellom linjene og se sammenhenger mellom ting. Ved å formulere hva de mener de har lært vil de utvikle et metaspråk og bli mer bevisste lesere som lærer og opplever.

Jeg skulle ønske jeg var mer spesifikk i spørsmålet om forståelse mer rettet mot om de har erkjent noe, eller om boken fikk dem til å forstå noe. Men det får bli til en annen gang. Jeg mener loggene viser at de reflekterer og tolker i ganske stor grad. Det går ikke an for meg å finne ut om romanen har satt varige spor som erfaringer elevene har med seg, men graden av refleksjon og utforsking som materialet viser mener jeg er et sterkt vitnemål om elevers vilje og engasjement til å diskutere litterære tekster.

5.1 Elevens opplevelse av læring: «Og det har vært kjekt mens man arbeidet med det, som bare gjør det enda bedre»

Elevene fikk spørsmålet: «Hva syns du selv du *har lært mest* om i dette arbeidet med denne romanen?» De fleste uttrykker at de har lært noe som de vil ta med seg videre, og denne avhandlingen har ikke plass nok til å gå grundig inn og belyse alle svarene. Men å rette et flomlys mot noen ulike lesere som skriver om hva og når de opplever seg involverte og engasjerte, kan si noe om arbeidsmåter og tilnærming som fungerer i utvikling av litterær lesekompetanse.

Mange tar erfaringen med seg videre i et strategisk framtidsperspektiv. De ulike elevene posisjonerer seg ulikt. I denne del skal vi se nærmere på hvordan de posisjonerer seg i hovedtrekk som «lærende elev,» som ligger nær opp til Gees I-identitet, og Gees A-identitet, der primærdiskursens smak og behag uttrykkes. Jeg ønsker å belyse hvordan svarene eleven gir også uttrykker affinitet. Oftest vil en lærende elev bruke sekundærspråket og sekundærfagets tilnærming til faget. En elev som begrunner ut fra subjektive meninger der primærdiskursens rettferdiggjøring dominerer, vil sannsynligvis ha en litt tyngre vei til læring av et fag. Det handler i stor grad om å møte oppgavene med en forståelse av seg selv og

situasjon og kontekst, som en elev som lærer eller som å være der som seg selv, uten at et slikt læringsperspektiv er styrende for hvordan en møter oppgavene. Matrisen under viser erfaringene om hva elevene selv mener gir læring:

Matrise over spørsmålet: Hva syns du selv du har lært mest om i arbeidet med denne romanen. Elever: Jakob, Christian, Amund, Håkon, Sofia, Ola, Omar, Erling, Malin, Leo, Jason, Liam, Henrik, Rakshan, Inger, Marcus, Matheo, Ida, Diana, Petter, Alida, Anna, Amira, Leah, Emil, Eline, Elias, Noah, Vilde, Heine, Sondre 31 elever

Bearbeide tekst, lese mellom linjene, oppdage sammenhenger. Nærlesing og assosiativ tenking,	Leo, Christian, Amund, Håkon, Ola, Omar, Erling, Jakob, Jason, Liam, Henrik, Rakshan, Sander, Malin, Sofia,	15
Lært triks av forfatteren, bedre til å skrive tekster, lært av måten han skrev på. Bedre til å lese slike tekster.	Inger, Marcus, Matheo Ida, Amund, Jakob	6
Plukke ut sitater og forklare, grave dypt, språklige virkemidler,	Christian, Håkon, Diana, Matheo, Leo	5
Snakke om med andre, reflektere, de litterære samtalene Samtaler i klassen	Amund, Malin, Petter, Leo, Edvard Omar, Eline, Liam, Henrik, Elias, Dina, Emil Håkon, Alida, Anna, Sofia, Ola, Amira, Leah	19
Samarbeide med andre	Sander	1
Måter å arbeide med tekster på, lesestrategier, forstå tekster generelt	Noah, Marcus, Dina, Sander	3
Lært av andre i grupper	Marcus, Vilde, Theo	3
At det var Gøy å lese	Jakob	1
Stå opp for meg selv	Noah, Heine	2
Forskjellige måter å tenke på og ta valg på	Rakshan	1
Hvor galt det kan gå når du stoler på fullstendig fremmede, etter kriminelle handlinger	Elias	1
Blitt glad i å skrive	Inger	1
Høytlesing med lesestopp	Vilde	1
Skrive sitatlogg, loggboken, gjøre oppgaver, rollekort	Malin, Rakshan, Alida, Ola, Johan, Sofia, Inger	7
Forsto hele tiden, lærte ikke noe, fortsatt usikker på ting	Sondre	1

Matrisen viser at mange av elevene opplever at de har blitt flinkere til å samtale om litterære tekster. Flere gutter enn jenter løfter frem at de har blitt bedre til å bearbeide teksten og lese mellom linjene. Men ikke alle har svart på oppgaven, så det er ikke mulig å si noe bastant om dette tallet, men det er positivt at hele 13 gutter eksplisitt trekker fra dette i svarene. Sander siteres i kapitteloverskriften, da det var gledelig å lese at arbeidet følt lystbetont. Sander svarer slik på spørsmålet gitt:

Jeg synes selv jeg har lært mest om å lese mellom linjene, å forstå ting som ikke står i teksten. Jeg føler også at dette har gjort meg bedre i å forstå tekster generelt. Jeg har også lært meg å

jobbe bedre med andre, jeg har blitt bedre å samarbeide og å diskutere. Alt i alt så synes jeg at dette arbeidet har gjort det lettere for meg å arbeide med bøker og å forstå dem. Og det har vært kjekt mens man arbeidet med det, som bare gjør det enda bedre.

Det han skriver her gir uttrykk for et autentisk engasjement i forhold til måte å arbeide med teksten på og til romanen. Han skriver også i en tidligere refleksjonslogg: «Jeg likte samtalene vi hadde i gruppa veldig godt. Vi fikk snakka mye om temaet, og vi utfylte hverandre. Samtalene var også det kjekkeste med hele denne boka. Vi fikk alle sagt hvordan vi selv oppfattet boka, og da ble samtalene mer interessante.» I sum kan vi si at Sanders engasjement er særlig knyttet til å samtale om boken og uttrykke egne meninger. Jeg mener også å se at nytteverdien av arbeidet er motiverende, og Sander trekker fram at han har blitt bedre til å forstå tekster generelt, han har blitt bedre på samarbeid og bedre til å diskutere. Alle literacy-mål.

Jeg opplever at mange av elevene i stor grad posisjonerer seg som «lærende elever». Disse elevene er strategiske på den måten at de ser arbeidet og lesingen som relevant for framtidig skolegang. De ser arbeidet som nyttig. Noe som var litt uventet var hvordan flere av de strategiske leserne er opptatt av hvordan den gode teksten blir til og hvordan de kan bruke det de har lært av forfatterens språkbruk. Matheo synes å se teksten nesten som en modelltekst til inspirasjon for egen skriving:

Det jeg har lært mest om ved å lese og jobbe med denne romanen er hvordan man finner og bruker språklige virkemidler. Denne teksten har gitt meg inspirasjon og innsikt i språklige virkemidler og hvordan jeg kan bruke dem på best mulig måte. Ting som skjulte symboler slik som Two-Face og slangen, de ordene som Two-Face bruker noen ganger som gir han et litt mystisk og tvilsomt bilde, og effekten av gjentakelse av spesielle ord. Det er dette jeg har lært mest om i denne prosessen.

Matheo har lært om virkemidler og hvordan han kan «bruke dem på best mulig måte.» På lignende vis har teksten gitt Inger inspirasjon. Hun er, som Matheo, en strategisk leser og elev som bruker det hun har lært i egen skriving, og tenker fremover mot nye utfordringer. Inger skriver (hennes egne markeringer i teksten):

Jeg har egentlig lært overraskende mye av denne romanen. Etter å ha lest og jobbet med denne både på skolen og hjemme har jeg blitt mye mer glad i å skrive. Jeg har hatt tanker i hodet mitt som har kommet ned på papiret og noen ganger (spesielt når jeg hadde hverdagshelten som rollekort) skrev jeg bare alt jeg kom på, noe som var veldig kjekt. De gangene jeg ikke ble ferdig i loggboka på skolen gjorde jeg det ferdig hjemme, noe som har kommet godt med. Jeg har også lært nye triks av forfatteren som jeg selv kan bruke i mine tekster på skolen, både virkemidler og måten å bygge opp teksten min på.

Sammenligning: «... og eg gruer meg som ein hund til det som venter litt lenger framme, på campingplassen.» s. 134

Gjentagelser: «Lighteren i handa» s. 7, «Hadde berre ...»

Symbol: Slangen som assosieres med Two-Face.

Besjelinger: «Tigeren i Esso-logoen begynner å skjelve framfor meg» s. 133, «Flammane et seg bortover» s. 134

Metafor: «Ho var ein engel» s. 19.

Frampek: «Neste gong er det kanskje eg som ligg nede.» s. 92. Forfatteren henter om at det er Two-Face som senere i teksten trenger hjelp. «Gode kameratar stiller opp for kvarandre, ikkje sant?» s. 114. Forfatteren bruker dette bevisst for å hinte om at noe snart skal skje. Dette var noe av det jeg fant i teksten, og som jeg har fått nytte av når jeg skrev heldagen vi hadde i norsk før jul. Så jeg vil si at jeg har lært kjempe mye når det kommer til hvordan gode tekster skal skrives. Det er mye mer i en tekst enn bare en god handling. Det er hvordan språket ditt er og hvordan alt henger sammen, at 'fisken biter seg i halen'. Det er vanskelig å huske på alt når man ikke føler at man har så god tid, men bare det at jeg vet at jeg har lært ulike ord og uttrykk er veldig kjekt for meg. Jeg har alltid vært glad i å skrive når jeg var liten, men så mistet jeg litt gnisten etter hvert som jeg ble større, men nå har den kommet tilbake igjen. Mye av det er på grunn av alt jeg har lært gjennom arbeidet med romanen. Når vi leste teksten satte jeg ring og skrev hvilke virkemidler som ble brukt, noe som har hjulpet meg både i loggboka og på heldagen.

Det er et fantastisk vitnemål fra Inger om hvordan arbeidet med denne romanen har gjort at hun har funnet skrivegleden igjen. Hun er kanskje den som uttrykker sterkest et ektefølt engasjement ved arbeidet. Det er som om arbeidet med teksten møtte et behov hos henne. Hun er også en strategisk elevtype som bruker læringssituasjonene til videre læring.

I responskategorien som viser lese måter der et ytre handlingsorientert fokus råder, finner vi gjennom leseprosessen noen gjengangere. I hovedsak er det fire gutter som ofte uttrykker seg kort og med fokus på ytre handling. Det er Lukas, Håkon, Jakob og Jason. Lukas er en av elevene som fanges mest av ytre handling og som ikke gir fyldige uttrykk for egen lesing. Han beskriver hva han har lært mest om slik:

Jeg synes "Fuck Off I Love You" var en veldig spennende bok å lese. Dette synes jeg fordi boken tar opp dilemmaer ungdom kan komme opp i. Boken fokuserer både på det gode og det onde. Ut i fra dette har jeg lært at ungdommer er forskjellige på sin måte, noen er skumle, farlige og onde, og andre er snille, nysgjerrige usikre ungdommer.

Han tematiserer ikke egen læring her, men gir uttrykk for hva han har lært av boka og av å lese om de forskjellige personene. Jeg vil si at han tar i bruk primærdiskursens språk her ved å fokusere på at det var spennende. Han viser engasjement i forhold til handling og han er positiv. Han har en efferent måte å nærme seg teksten på, der han summerer opp det han har lært om at ungdommer er forskjellige. Svaret kan også være et uttrykk for at det er de fiktive personene som har fanget hans interesse og som gjør boken spennende. Han antyder også at han har lært noe om personer, som for eksempel nysgjerrige, usikre ungdommer. En annen av guttene som uttrykker seg kort og oppsummerende, er Håkon. Han er muligens et eksempel på en elev som leser og gjør oppgaver fordi læreren sier det, og leser ikke med innlevelse og

meningssøking. Håkon skriver: «Jeg har lært at man kan grave veldig dypt i romaner, og kan lese veldig mye mellom linjene.» Håkons bruk av «man» mener jeg signaliserer en avstand til leseprosjektet og selv om han tar i bruk fagspråk, «lese mellom linjene,» tar han ikke i stor grad i bruk et metaspråk som viser refleksjon eller innlevelse.

En elev som jeg mener har utviklet seg gjennom leseprosessen, er Jakob. Jeg mener å se at en elev som Jakob, uttrykker seg med A-identiteten sin, samtidig som han beveger seg over i en I-identitet, som ser nytten for fremtidig skolegang. Arbeidet har gitt ham leseglede, noe som vel tyder på at han har syns det har vært meningsfullt også. Selv om han ble skuffet over slutten, har det vært «overraskende gøy.» Selv om elevene har «blitt utsatt for» veldig mange oppgaver, har denne eleven opplevd lystbetont lesing:

I løpet av dette arbeidet har jeg lært at det er overraskende gøy å lese bok, etter hver del ville jeg vite hva som skulle skje, selv om jeg var ganske skuffet over slutten. Jeg har lært å bearbeide boken, skrive ned stikkord, lese mellom linjene, få med ting jeg aldri hadde fått med meg før. Det er noe som kan komme til å bli nyttig i fremtiden.

Sannsynligvis har Jakob et mye bedre utgangspunkt for å lese med litterær forståelse nå enn før vi startet med å lese boken, nettopp fordi han har erfart at lesing er gøy. Et sted i loggen uttrykker han at han «gleder seg sykt» til å lese videre. Eleven har kanskje gjennom arbeid og lesing vært i sin proximale utviklingszone. Han har endret lese måte ved å bli en mer bevisst leser og en strategisk elev som tenker det kan bli nyttig i fremtiden. Alt i alt mener jeg at også disse ytre handlingsorienterte guttene har fått mye ut av boken, alene og sammen med andre.

5.2 Hva gjorde din forståelse av det som skjedde bedre?

I dette oppgavedesignet mener jeg å se at det er kombinasjonen av flere ulike arbeidsformer som fremmer læring og forståelse. De aller fleste elevene mener at det å samtale i grupper er det som hjelper dem i forståelsen. I matrisen under er det 33 elever som har svart. Spørsmål om forståelse var formulert slik: *Hva gjorde at din forståelse av det som skjedde ble bedre* og intensjonen var å gripe en vid tolkning av ordet forståelse, ikke kun handling.

Matrise over elevsvar: *Inger, Mattheo, Christian, Ola, Amund, Petter, Marcus, Emil, Edvard, Håkon, Noah, Heine, Diana, Leo, Jason, Sander, Sofia Amira Malin, Omar, Sondre, Eline, Vilde, Jakob, Erling, Tomas, Ida, Theo, Rakshan, Henrik., Dina, Elias = 32*

Samtaler i grupper	<i>Inger, Mattheo, Ola, Jakob, Elias, Rakshan Henrik, Christian, Amund, Petter, Marcus Emil, Edvard, Dina, Håkon, Noah, Heine, Diana, Leo, Sofia, Amira, Malin, Omar, Eline, Vilde Theo, Sander</i>	22
Skrive: loggspørsmål, rollekort, sitatlogg	<i>Inger, Heine Sofia, Malin Ola, Rakshan og Johan</i>	7
Dramatisering	<i>Inger, Heine, Malin, Rakshan</i>	4
Språket til forfatteren	<i>Elias, Ida</i>	2
Bli kjent med karakterene	<i>Tomas</i>	1
Nærlesing, lese på ny	<i>Mattheo, Amund, Marcus, Jason, Heine, Leo, Malin, Omar, Erling Ola, Vilde., Rakshan, Henrik</i>	13
høytlesing	<i>Diana</i>	1
Klassesamtale	<i>Edvard, Amira, Vilde, Dina</i>	4

Det er ulikheter i hvordan elevene begrunner sine svar. Mindre effektive og utforskende lesere gir lite uttrykk for sin lesekompetanse. Gjennom leseprosjektet har Jason og Håkon ofte gitt relativt korte svar. Jason skriver dette om hva som bidrar til forståelse: «Jeg forsto teksten bedre på grunn av nærlesning.» Svaret viser kanskje en elev som stoler på egen lesning, og ikke er så åpen for at teksten kan leses på ulike vis og at andres lesning kan gi perspektiver. Håkons svar viser at samtaler gjør forståelsen «bedre,» uten at vi vet hva han legger i det: «Samtaler med andre gjorde at min forståelse for teksten ble bedre. De jeg snakket med fikk med seg ting jeg ikke gjorde, og kunne dele denne kunnskapen med meg.» Det er muligens et noe ironisk svar som gis, ved at «de kunne dele denne kunnskapen med meg.» I hvertfall signaliserer svaret en mulig distanse til arbeidet og boken.

Flere elever løfter fram ulike måter å arbeide på som bra. Gjennom prosessen har de, i varierende grad, diket, dramatisert og i ulike omganger tegnet. Leah skriver i loggen at: «det kjekkeste var å tegne, og å trekke teksten inn i virkeligheten. Det var kjekt å tegne, og se

andres tegninger, fordi alle tolket teksten forskjellig. Så det var kjekt å se ting som jeg ikke hadde tenkt på.» For Leah er det et tett forhold mellom tekst og virkelighet. Det virker som om det er engasjerende å snakke om ulike tolkninger og perspektiv. Hennes engasjement er knyttet til de fiktive personene og gjenkjennelsesfaktorer, og det å få prate om dette i gruppene: «Noen følte at de kjente seg best igjen som Maria, andre som Vemund, og noen som Two-Face. Så fordypet vi oss mer i hvorfor, og hvilke hendelser vi kjente oss best igjen i. Det var jo ikke slik at vi kjente oss igjen i alt, men i noen små ting.» Samtaler i grupper blir nevnt som læringsfremmende av så å si alle som har svart på oppgaven, og de ligner på det Leah skriver: «Samtalene i gruppene var kjekke. Vi hadde veldig mange forskjellige meninger, og vi endte ofte opp med lange diskusjoner. Vi klarte også å sammenligne teksten med livet vårt, det syntes jeg var gøy.» Klassesamtale blir eksplisitt nevnt av kun fire elever. Jeg vil anta at gruppe-samtalene følte tryggere, og elevene klarte å snakke mer naturlig. Leah uttrykker den doble erfaringen med klassesamtaler:

Jeg likte å sitte i ring, fordi da var det lettere å få frem sin mening. Hvis vi hadde tatt det høyt med hele klassen, så hadde nesten ingen hørt etter, mens når vi var i små grupper så følte jeg at alle hørte på hva jeg hadde å si. Mens når vi satt i ring med hele klassen, så føler jeg meg ikke like trygg, og så begynner jeg å tenke at det jeg mener /tror ikke er så bra likevel. Men det var flere perspektiv og flere argumenter når vi satt i ring med klassen, det var kjekt.

Det er flere perspektiv som kommer frem i helklassesamtaler, men det er tryggere og lettere å si egen mening i små grupper.

Ida trekker frem at forfatterens måte å fortelle på gjorde at hun forsto, og hun føler hun forstår gjennom å kunne identifisere seg med hovedpersonen på grunn av alder. Dette svaret bekrefter det mange elevsvar signaliserer som viktig for deres opplevelse, nemlig det å kunne relatere til de fiktive personene, og spesielt hovedpersonen:

Jeg fikk bedre forståelse av det som skjedde på grunn av måten forfatteren fortalte historien på. Historien ble fortalt gjennom en tenåring sitt perspektiv, og det var det som hjalp meg til å forstå bedre. Jeg kjenner meg igjen i måten Vemund tenker på og måten han reagerer på ulike situasjoner. Hadde romanen blitt skrevet i for eksempel Two face sitt perspektiv, og hvordan han tenker, hadde jeg kanskje ikke forstått det, på grunn av at Two face er eldre og har andre tanker. Fordi Vemund er på min alder, kunne jeg sette meg inn og relatere bedre. Forfatteren startet i tillegg med å vise oss en uskyldig Vemund, en som var snill og tok vare på moren sin, men som også var et nervevrak når det kom til sosiale situasjoner. Det hjalp meg til å forstå Vemund sine valg lenger inn i handlingen.

Idas svar viser at opplevd relevans er viktig. Det å finne identifikasjonsmuligheter vil være sentralt i lesingen. Hun er opptatt av denne konflikten der han i utgangspunktet er «snill» og så er han «et nervevrak i sosiale situasjoner.» Det indre skaper grobunn for refleksjon og utforsking av tema som valg.

Det å nærlese og/ eller gå inn i teksten på ny, blir nevnt av mange. Malin er en elev som opplever at varierte arbeidsmåter ga læring og forståelse. Malins forståelse ble bedre av å omforme en del av teksten til et skuespill. Hun er også en av elevene som valgte å skrive sitatlogg. Dette var en anbefaling til elevene fra meg, og jeg så tidlig at motiverte, faglig sterke elever tok imot denne invitasjonen og fant glede i det å finne setninger de mener selv er viktige av en eller annen grunn. Det er en tilnærming til teksten jeg vet jeg vil bruke igjen, og gjøre mer ut av med tanke på intertekstualitet og forståelser og innsikter det kan forløse. Det å føre sitatlogg lar dem få stort spillerom, og det de trekker fram er variert og spennende. Malin skriver om forståelse:

Min forståelse av det som skjedde ble bedre når vi gjorde skuespill. Da måtte vi nærlese og studere teksten for å finne følelsene og reaksjonene til karakterene slik at skuespillet ble mest likt. Det var også veldig hjelpsomt å skrive sitatlogg og kunne reflektere rundt sitater fra boka. Når du skriver sitatlogg så setter du deg mer in i enkelte setninger og hva disse kan bety. Det var også hjelpsomt å snakke i grupper, siden alle hadde forskjellige oppfatninger av situasjoner. Som for eksempel det med at Two-Face spurte så mye om moren til Vemund og om han hadde det bra. Det ble oppfattet som både helt vanlig, som at Two-Face spurte fordi han ville ha Vemund inn under paraplyen sin og at Two-Face brukte det som en unnskyldning for å gi Vemund noe fint, og igjen få han under paraplyen sin. Forståelsen min ble bedre når jeg leste og satt meg inn i det selv, og ikke bare å lese det høyt i klassen siden jeg hadde problemer med at jeg falt ut og måtte hente meg inn igjen. Jeg synes at dette vi har holdt på med i loggboken har vært genialt, når vi har fått spørsmål underveis så må vi reflektere og tenke over hva som har skjedd og det gjør at vi husker og lærer mer ut av boken. Jeg har også tenkt litt på navnet til Two-Face, at det heller betyr at han har to sider og ikke det med den mynten. Two-Face viser bare det ene fjeset sitt, det gode, men etterhvert kommer det andre fjeset mer og mer frem.

Svaret bekrefter at det er viktig å relatere til personene og som denne eleven uttrykker det: «Finne følelsene og relasjonene til karakteren». Det er det som er interessevekkende og engasjerte for elevene.

Det kan være interessant å se på hvordan elevene har skåret på nasjonale prøver i lesing. Jeg skal kun trekke fram to, for å vise likheter i hva de mener er nyttig i leseprosessen. Amira er en elev som skårte lavt på nasjonale prøver i 9.trinn med 38 av 80. Det hun trekker fram som grunn til at hun fikk økt forståelse er interessant. Hun har gjennom prosessen nærmet seg teksten med innlevelse og motivasjon for arbeidet, som viser et klart læringsfokus. Hun skriver:

Det som gjorde min forståelse av det som skjedde bedre var da vi ble delt inn i grupper og snakke i en ring, der vi fikk høre alle sine ider om hva de tror skjedde. Det fikk meg til å gå helt inn i romanen, jeg så alt for meg i virkeligheten. Lærte veldig mye av hva de rundt meg tenkte også. Så det at vi ble delt inn i grupper å fikk snakke synes jeg var veldig god ide.

Edvard skårer høyest av elevene på nasjonale prøver, med 75 av 80, og i likhet med Amira trekker han frem de litterære samtaler i gruppene som gode:

Gjennom samtaler i gruppen og høyt i klassen fikk vi veldig inn veldig mange forskjellige synsvinkler og meninger. Dette gjorde oss mer reflektert og nysgjerrige. Jeg brukte flere av andres oppfatninger til å danne mitt eget bilde av teksten. Spesielt i gruppene hadde vi gode samtaler. Alle fikk ordet, noe som gjorde det til en åpen samtale. Vi var flere ganger uenige, men fikk alltid diskutert oss til en løsning. At vi var få på gruppen, var bra. Da unngår man at de som er mest stille, blir fryst ute. Når man er så få som fire, blir alle viktige.

Der Amira skriver: “jeg så alt for meg i virkeligheten,” skriver Edvard at han gjennom samtaler fikk hjelp til “å danne mitt eget bilde av teksten.” Det er forskjeller i språket de tar i bruk, der den siste signaliserer et sekundærpråk. Begge løfter de frem de ulike litterære samtaler som nyttige og det kan si oss noe om verdien denne arbeidsformen har for både såkalte svake og sterke lesere. De er viktige og berikende uansett utgangspunkt, og positive læringsinnstilte elever får mye ut av disse.

Inger er en elev som gjennom hele prosessen har vist seg som en utforskende leser. Inger hadde 44 poeng av 80 på nasjonale prøver. Til sammenligning skårer Jason 10 poeng over. Hun markerer seg som en positive, strategisk, utforskende leser som har utviklet sin litterære faglighet gjennom hele leseprosjektet. Hun uttrykker seg med engasjement og innlevelse, og hun posisjonerer seg som en leser som ser nytteverdien og stor glede i det arbeidet. Hun løfter blant annet fram samtaler, skrivingen og dramatiseringen som viktig for henne:

Jeg følte at min forståelse av det som skjedde ble bedre gjennom å ha samtaler i gruppa, å skrive i loggboka og ved dramatiseringen. Ved å ha samtaler i gruppa fikk jeg høre hvordan de andre tolket teksten, og jeg fikk selv flere ideer fra de andre mens vi snakket. Da var det lettere for meg å forstå ting jeg ikke hadde fått med meg eller ikke skjønnte i teksten. Hadde jeg f.eks. mistolket noe rettet de andre i gruppa på meg slik at jeg fikk bedre forståelse om hva som faktisk skjedde.

Når jeg skrev i loggboka fikk jeg mine tanker ned på arket og etter hvert som jeg skrev fikk jeg flere tanker i hodet enn jeg kanskje ville fått hvis jeg snakket. Jeg likte veldig godt loggboka, for der kunne jeg skrive ned alt jeg hadde på hjertet om FUCK OFF I LOVE YOU. Når jeg fikk rollekortet om hverdagshelten hadde jeg utrolig mye jeg ville skrive om, både egne erfaringer og generelt på skole eller i samfunnet. Det er lettere å skrive om hendelser eller tanker/følelser man selv har opplevd eller erfart, for da vet man hva man skal skrive og man konsentrerer seg mer, tenker jeg. Min forståelse ble også bedre når jeg skrev sitater og tolket disse, for da forstod jeg teksten og handlingen bedre. Jeg kan også bruke dette videre i senere tekster, eks. heldager og eksamen.

Dramatisering var for det første veldig kjekt, både å se på og fremføre selv. For det andre fikk jeg godt mye dypere inn i rollen min og fikk følt de følelsene som personene i romanen hadde. Dette gjorde at min forståelse for de ulike personene i romanen ble bedre fordi jeg satte meg inn i situasjonen deres, noe som jeg fikk nytte av. Jeg fikk også bedre forståelse ved å se på de andre fremføre, fordi enkelte levde seg såpass inn i rollen sin at jeg skjønnte handlingen bedre (forstod hvordan personene følte det inni seg.)

Vekslingen mellom egne erfaringer og en mer tekstnær arbeidsmåte har fungert for henne. Det å lese i en prosess der en veksler mellom ulike tilnæringsmåter gir anledning til en dyp læring, som både gjør at elevene skaper en forestillingsverden der de «forstod hvordan personene følte inni seg» og det en gis anledning til å «skrive om hendelser eller tanker/følelser man selv har opplevd eller erfart.» Gjennom dette kan en forståelse utvikles. Flere har, som Inger, hatt stor glede av å oppdage «skjulte meninger.» De leserene som fyller de tomme stedene syns det er gøy. Teksten åpner opp for, som det Umberto Eco beskrev som merkede og umerkede stier, flere tolkningmuligheter. Jeg mener å se lesere som søker de merkede stiene i teksten. Det er dette vi ønsker når elevene skal utvikle sin litterære ferdighet. Birte Sørensen refererer Eco: «hvis man vil tolke teksten, så må man respektere tekstens lingvistiske og kulturelle baggrund.» (Sørensen: 2001:84.) Det kan være at begge stiene bidrar til engasjerte lesere, men tekstens intensjoner og leserens kan nærme seg hverandre ved oppmerksomhet rundt det vi leser som signaler i teksten. Et eksempel på slike ulike lese måter som følger ulike stier blir nevnt av Matheo, han signaliserer at oppmerksomheten rundt det andre leser i teksten åpnet for videre utforskning. Matheo skriver om nærlesing og samtaler:

Det å nærlese teksten gav meg en god forståelse av teksten generelt og gav meg en viss måte å se personene og situasjonen på. Det var først da jeg begynte å snakke i grupper og høre på andres tanker og ideer at jeg fikk et bredere syn på romanen. Det jeg hørte gav mening og fikk meg til å tenke og lete mer i romanen. Eksempler på ting som åpnet øynene mine til forfatterens ferdigheter er første gang vi hadde gruppesamtaler og teorien om at Maria var gravid kom opp. Den fikk meg til å innse at romanen hadde mange skjulte meninger som en kunne finne, og det gjorde at jeg fikk en større interesse i romanen og begynte å lete mer etter skjulte meninger. Dette gav meg et bredere syn på karakterene og mulige skjulte meninger bak handlingene deres.

Et annet eksempel var da slutten på del 2 ble tatt opp, siste avsnitt. «Dalen låg framfor meg i solskin, fjella ramma inn den frodige, grønkledde dalbotnen, og midt inni der såg eg elva sno seg som ein buktande slange gjennom alt, før ho spreidde seg i mange små strålar i elveosen og sildra ut i fjorden, (...)» (s.93) Det ble påpekt at kanskje Two-Face kanskje var slangen, og det fikk meg til å se Two-Face i et nytt lys. Dette språklige virkemiddelet kombinert med det at Two-Face kalte dalen et paradys fikk meg til å lete nærmere etter språklige virkemidler. «- Finst ikkje vakrare stad enn denne frodige dalen. Han er eit paradys. (...)» (s.83) I denne letingen fikk jeg en større forståelse for hvordan språklige virkemidler brukes og det har hjulpet veldig mye. Som en oppsummering så var det teoriene, de skjulte meningene og de språklige virkemidlene som forfatteren brukte som fikk meg til å interessere meg mer i romanen og forstå mer.

Matheo har opplevd engasjement ved å være «lesedetektiv» der han finner spor i teksten. Det å gå inn i ords konnotasjoner er noe jeg vil gjøre mer av. Når elevene oppdager hvordan ord forløser historier og kunnskap om andre tekster, opplever de gjerne et økt engasjement fordi de kanskje føler seg «flinke.» Da blir lesingen gøy. Bibelhistorien gir gjenklang i denne fortellingen. Det handler om å følge mer av de merkede stiene. Matheo viser ikke her hva han

tenker om tolkningen at Maria var gravid, men viser bare at tekster kan åpne for ulike lesninger. Disse lesningene kan være mer eller mindre relevante. Det å forstå personer gjennom ordene de settes i forbindelse med gir engasjement hos de aller fleste. Edvard skriver i loggboka om fiktive personer: «Jeg likte når vi gikk litt dypere inn på hver person, og prøve å finne ut hva de tenkte. Det gjorde at jeg forto teksten bedre. Når man vet personligheten til hvert menneske, ser man fortere bakgrunn for hver handling.»

Som lærer har jeg ofte opplevd at noen lesere lar seg sluke av spenningen og dramatikken. En elev som leser på handlingsplan er som vi tidligere har sett Jakob, men samtidig ser han at gruppesamtaler kan gi større perspektiv og han tolker mer utover i leseprosjektets prosess. Det viser en elev som ser at teksten er flertydig. Med litt hjelp mener jeg ser at eleven her er kanskje i det som Vygotsky betegner som i den proximale utviklingszone der læring skjer. Jakob skriver:

Det var mye som gjorde min forståelse bedre, når noen leste tenkte jeg over hva den forrige personen leste. Men gruppene hjalp, når vi snakket i grupper fikk jeg høre andre personer syn på en hendelse, og ofte, skiftet jeg mening. Silje var god til å få med ting vi andre ikke har fikk med oss.

I siste del trodde jeg at Vemund drepte Two face. Men plutselig var de i begravelsen til Isak, jeg forsto lite av det folk leste. Jeg visste at bare 1 skulle dø, så jeg forsto det var noe jeg hadde gått glipp av. Det var ikke før etterpå jeg forsto at Two face ikke var død, men bare blitt en grønn sak. (etter samtalene)

Den prosessorienterte måten oppgavedesignet legger opp til fører, det som muligens kan betegnes som ikke-lesere av bøker, inn i et autentisk engasjement. Jeg mener at for elever som ikke er vant med å lese skjønnlitteratur, er det slik at de ikke alltid får med seg handling som kan være nokså subtilt presentert. Det viser også sitatet over der Jakob ikke av seg selv forstår at det ikke er Two-Face som er død, men Daniel som kjørte bilen bort fra åstedet. Det er spennende å få lov å dele av sitt og også å bli orientert der noe glipper. Hans engasjement er i stor grad knyttet til samtalene. Birte Sørensen formulerer en lignende observasjon slik:

Kriteriet for værdien af en procesorientert tekstpædagogikk har været og er for mange lærere oplevelsen af, at det fungerer i praksis. Elever, der før var passive uden særlig interesse for litteratur, bliver aktive og medskapende. De bliver lige så stille lempet over i fiktionens verden uden tvang. Samtalen bliver i mange tilfælde levende, og læreren mindre dominerende. (Sørensen: 2001:231).

I samtale med andre der deres svar ikke skal vurderes og dømmes, opplever elevene at de kan få svar og gi svar. Det engasjerer.

6. Oppsummering og viktigste funn

If we do not insist on the crucial importance of humanities and the arts, they will drop away, because they do not make money. They only do what is much more precious than that, make a world that is worth living in, people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favor of sympathetic and reasoned debate (Nussbaum: 2016:143).

Sitatet jeg velger å åpne dette kapitlet med, sier noe om verdien av å lese skjønnlitteratur og hvilket potensial den har til å tilby menneskelige erfaringer. Følelsen av at det er viktig å lese og snakke om hele fiksjonsunivers som en roman kan fremvise, er for meg grunnlaget for litterært engasjement i klasserommet. Denne studien har dreid seg om hvordan 10.klassinger leser en felles roman. Det har vært et forsøk på å la kunnskap om literacy-teori og leserorientert resepsjonsteori møtes i praksis. Klasserommet som felles arena for samtale rundt litterære tekster har vært viktig for meg. Problemstillingen min var hvordan oppgavedesign kan invitere elever til autentisk engasjement. Romanen *Fuck off I love you* av Lars Mæhle har vært det tekstlige orienteringspunktet. Det didaktiske målet har vært at elevene utvikler sin litterære faglighet, som innebærer evnen til å kommunisere sin lesning på til andre (Hennig: 2010: 229). Formålet var å legge forhold til rette for den personlige opplevelsen av teksten som elevene gis anledning til gjennom å være aktive og deltakende elever som ser seg selv som subjekter i meningsskapingen. Tanken er at man blir klokere av å diskutere med andre, både fordi man får sette ord på egne meninger og tanker, og møte andres refleksjoner og resepsjoner.

En implikasjon jeg mener å se i materialet her, er at det autentiske engasjementet utvikles når de selv får lov til å mene og begrunne med teksten som grunnlag. Som Rosenblatt beskrev det er teksten ikke mer en blekkflekker på et papir før den møter en leser, og jeg mener at forståelsen og opplevelsen utvides gjennom en leseprosess der litterære samtaler er sentralt. Jeg opplever at dette oppgavedesignet åpnet for et dypt engasjement i møte med teksten. Litterære samtaler løftes blant annet fram av Hennig fordi de: «utvikler og fostrer disse aktive og reflekterende veiene inn i lesingen.» (Hennig: 2013:24). Mitt oppgavedesign la opp til at det jevnlig skulle foregå litterære samtaler i grupper, der andre gjerne fokuserer mest på helklassesamtaler. Jeg opplever at elevene utvikler et forhold til det de leser gjennom å jobbe med de skriftlige oppgavene og så få samtale om sin respons med andre.

Det er et fremtredende trekk hos disse 10.klassingene at de er villige til å skrive mye om sine leseropplevelser. Den tolkende, meningssøkende og medfølende leseren vi finner i denne

studien leser både med innlevelse og evne til refleksjon. Gjennom samtaler utvides perspektiv og lesere som er opptatt av ytre handling føres også inn i andre lese måter. Disse 15-åringene ser Vemund som en person som er både lik dem selv og andre de kjenner og med det tenker jeg de ser ham som realistisk. De lager seg hypoteser om hvorfor faren ikke blir nevnt, og de forklarer Vemunds usikkerhet og pressa situasjon ut fra både indre egenskaper og ytre forhold som mangel på stabile nære relasjoner. Elevene reflekterer over tematiske problemstillinger som angår ensomhet, angst, stress og press, løgn og sannhet, kjærlighet og omsorg, mangel på nære relasjoner, ikke vite nok om egen bakgrunn, ikke tørre å stå opp for seg selv, ikke finne ord til å uttrykke tanker og det å ta valg. Elevene har forløst utrolig mye i teksten. De bruker den til å tenke med. De tar imot invitasjonene oppgavene er og imøtegår teksten og analyserer ordbruk og konstruksjon og andre valg som forfatteren gjør. Og de mener at det er av betydning at de får snakke sammen om lesningene sine. Det aller kjekkeste var personlig kommentaren fra Jakob om at det var overraskende gøy å lese en bok. Selv om han ikke hadde valgt selv. Det sier meg noe om at måten lesingen legges til rette på, er av betydning. De viser gjennom mengden skrift, og hvordan de uttrykker seg i skrift, et engasjement og en glede ved å få lov til å uttrykke sine tanker om teksten.

Jeg finner at boken engasjerer de aller fleste. Det empiriske materialet viser tydelig at de fleste elevene i stor grad involverer seg i fiksjonsverdenen og er villige til å skrive om og dele sine resepsjoner. Litteraturen kan vise oss hva som skjer inni et menneske og gi en opplevelse av hvordan et liv kan være. Nussbaums ønsket at litteraturen som brukes i utdanning skulle framkalle eller vise marginaliserte erfaringer. Selv om hun ikke trekker den tilsynelatende språkløse, unge gutten fram, så mener jeg elevene ser en slik gutt, som vi ellers ikke hadde visst mye om. En erfaring jeg tar med videre er at elever engasjerer seg i fiktive karakterer som vekker medfølelse og som det går an å relatere til. Elever som ikke klarer å relatere person og situasjoner til eget liv møter teksten her med et større hinder foran seg. Min utfordring som lærer blir å gjennom oppgaver prøve å finne tilknytningspunkter og fortsette med å lete etter de gode samtidstekstene.

Jeg ønsket å forske på hvordan eleven faktisk leser gjennom å belyse hvordan de skaper mening gjennom identifikasjon, innlevelse og refleksjon. Empirien her viser klart at elevene skaper mening gjennom å knytte det nye til noe kjent. Det viser seg at det å kunne identifisere seg på et vis med fiktive personer er essensielt for den videre meningsskapingen. Det fungerer som en bro over til en forståelse av liv annerledes enn eget. Ut fra dette skapes forståelse for andre, ikke bare en gjenkjennelse. Dersom tilknytningspunkter mellom følelser, situasjoner

og/eller personer etableres, skapes en forestillingsverden det går an å snakke om og reflektere rundt. En implikasjon er at elever som identifiserer seg med og leser med innlevelse viser forståelse og empati med fiktive personer. Nussbaums tanker om at den narrative forestillingsevnen kan trenes gjennom litteratur og hjelpe å se andre som subjekter, forutsetter at eleven leser med innlevelse og engasjement. Skolen har en oppgave når det gjelder å lese fortellinger skriver Nussbaum: «cultivating a paritcipatory type of education that activates and refines the capacity to see the world through another person's eyes.» (Nussbaum: 2016:96). Jeg mener dette leseprosjektet har latt elevene få rom og tid til å dvele ved litterære erfaringer denne romanen åpner for. Teksten har fått elevene til å stille eksistensielle spørsmål om valg og muligheter og hva som gjør et godt liv. De viser en ganske sammensatt og nyansert forestilling om hvordan Vemund er og hvordan hans livssituasjon er. Mange trekker fram hvor mye nære relasjoner betyr og i dette finner de en slags sannhet. Noe de mener å vite. Det er psykologiske grunner til at Vemund gjør som han gjør. Hver enkelt elev har sine forestillinger om teksten etter å ha lest den. Gjennom å ha deltatt aktivt i samtaler og diskusjoner er det også mange perspektiver som går igjen i siste logg. Når det er sagt, er det ikke et mål at vi skal ha èn mening om teksten med to streker under svaret. Poenget er at deling av tanker gir en rikere erfaring av teksten.

Samtidig ser jeg en del utfordringer og leseprosjektet mitt er fremdeles under utvikling. Vi går alle inn i lesingen med ulike holdninger og verdier, og hos noen få elever er det tydeligere at de ser denne romanen som «ikke for meg.» Det ser ut til at de likevel har hatt nytte av arbeidet, men at det ikke er et optimalt utgangspunkt som elev som skal lære. Det er når en avskriver alle skolens tekster etter smak og behag det kan få alvorlige konsekvenser for læring. Gjennom å undersøke svarene disse elevene gir, har jeg blitt mer oppmerksom på særlig gutter som har den motstanden som begrunnes i affinitet. Dette arbeidet kan ikke si meg noe om deres holdning og vurdering til alle skolens tekster, men måter de begrunner sin mening på i møte med denne teksten kan si oss noe om hva lesing innebærer. Det er langt mer enn å faktisk kunne dekode skrift og forstå. Lesing henger sammen med identitet og holdninger.

Appleyard (1991) mente å se at jenter leser bøker der det å danne et identifikasjonsforhold til de fiktive karakterene er viktig. Empirien her kan peke i retning av at flere jenter er mer opptatt av relasjoner, men det er også flere av guttene her som virkelig setter seg inn i en Vemunds situasjon og reflekterer over hans livsforhold og følelser. Elevene som på et vis avskrev teksten, går ikke inn med en veldig innlevelse, men de gjør oppgavene og involverer

seg slik. Det syns jeg er veldig positivt. Vi må finne de modalitetene disse elevene best uttrykker seg i og verdsette det. For å løse denne utfordringen er det viktig å ha et repertoar av arbeidsmåter som kan føre eleven inn i teksten, for slik kan eleven etter hvert motiveres for å være med på leken det er å samtale om og drøfte fiksjon. Poenget er jo å øke forståelse og innsikt gjennom å leve seg igjennom det skrevne, og det kan styrkes gjennom å omforme teksten til noe annet; drama, tegning, diktning og helt sikker gjennom andre modaliteter også. Eleven vil med en annen motivasjon da måtte gå inn i teksten og nærlese for så å finne ut hvordan han best kan uttrykke det som står. Den største utfordringen slik jeg ser det er elever som ikke går aktivt i dialog med teksten, men så og si avskriver den som ikke relevant fordi den ikke gjenspeiler noe eleven vet om eller liker fra før. Fantasi og forestillingsevne kobles i liten grad på. Dette hindrer læring.

Empirien viser at flere gutter enn jenter svarer kort og reduserende, men det er stort sprik innad i guttesvarene. Flere av guttene bruker tolkende, utforskende lese måter der teksten også blir grunnlag for videre diskusjon om samfunn og liv. Langt flere gutter enn jenter viser lese måter som i stor grad er opptatt av ytre handling, men det er store variasjoner også i jentesvarene. En kan kanskje si at leseprosjektet bekrefter tidligere forskning om at flere gutter enn jenter har negative holdninger til lesing (Udir: 2015:1), men det får også fram hvor sterke de engasjerte, utforskende guttene er. Jeg mener å finne at guttene virkelig får vist hvor reflekterte de kan være når de gis en utfordring der de skal mene og begrunne noe.

Jeg ser også at jeg har alt for mange spørsmål og oppgaver i møte med teksten, og kan lage et strammere opplegg. Elevene er enormt velvillige og arbeidsomme, og det kommer sjelden til uttrykk at de kritiserer. Jeg prøvde også å moderere og tilpasse underveis. Men en av de såkalte sterke elevene mine uttrykker seg slik på en prøve: «Dette er tredje gong eg skriv om dette utdraget. Eg brenne difor for å undersøkje utdraget djupare og å finne nye verkemiddel (...).» Dette er Erlings svar og han skriver en hel side om virkemidler og tolkninger som svar, så han er med selv om han kritiserer.

Det andre forskningsspørsmålet dreide seg om hvilke lese måter som trer frem og hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til den litterære teksten. Jeg forventet ulikheter i litterær kompetanse og faglighet. I en klasse møtes svært ulike elever, med ulike preferanser og leseerfaringer. De tre kategoriene tolkende, handlingsorientert og avvisende lesere får frem ulike måter å nærme seg teksten på, og det kan si oss noe om hvordan vi kan legge opp undervisning for å involvere den enkelte elev og utfordre til å mene noe om det de leser. De tre responskategoriene viser i stor grad forskjeller mellom formbevissthet og det å la se sluke

av handlingen, og det å ikke gå inn i teksten fordi den ikke umiddelbart oppleves som relevant. Den estetiske, formbevisste lese måten der leseren ser både språk, konstruksjon og innhold gjør at eleven posisjonerer seg som en faglig, strategisk og tolkende leser. Motsatsen til en estetisk lese måte er hos Rosenblatt en efferent lese måte, men den kan også beskrives som en avkortet, lukkende måte å drøfte litteratur på der man behandler teksten som om det var en fagtekst der målet er å finne konkret informasjon. Det kan være at denne enda dominerer i norskundervisning. Det kan vise seg i en lese måte der eleven blir bedt om å finne virkemidler, synsvinkel og så videre, eller å få teksten til å passe inn i en litteraturhistorisk periode. Jeg ser også at jeg gjør dette, men poenget mitt er at vi må åpne teksten på ulike vis og la eleven konstruere en mening i plassen for å få en fasit tredd over hodet. Dersom *opplevelsen og erfaringsutvidelse* er målet, må elevens tekst løftes fram og deles. Målet mitt er i videre arbeid å bidra til mer fokus på den estetiske, der opplevelsen det litterære språket åpner for, er i fokus.

Jeg finner at det er forskjeller i hvordan de ser på læringskonteksten. Noen elever synes å ha en vag forståelse av hva skolen krever og dreier seg om. Disse signaliserer negative forventninger til teksten og begrunner meninger ut fra egen smak. Det er mulig at denne elevtypen har en særlig utfordring med tanke på litterære tekster. Det er naturlig at ungdomsskoleelever har sterke preferanser og vil markere identitet, og det kan være gode grunner til å la dem velge bøkene selv. Samtidig er det skolens mål å utvide horisont og gi elevene både faglig utfordring og en tilgangskompetanse som skal sette dem i stand til å lese alle typer tekster. Jeg finner at det er en markant forskjell i elevenes måte å uttrykke seg på. Elever som posisjonerer seg som en lærende elev utvikler et læringspråk, som vet hvordan han skal møte teksten. Det er den strategiske eleven som ser nytten og som ser verdien av arbeidet utover umiddelbar kontekst. Han ser seg selv på videregående skole i nær fremtid. Dag Skarstein fant i sin doktoravhandling store forskjeller mellom elevers skolefaglige motivasjon og uttrykksform:

Diversiteten har vist seg gjennom individuelle dynamikker mellom elevidentiteter, metaspråklig kompetanse/språklig handlingsrom når det gjelder det skolefaglige, motivasjon for skole og lojalitet overfor indre og/eller ytre forhold ved skolen. I tråd med analysenes resultater kan man beskrive den store diversiteten som et kontinuum mellom elevidentiteter som overveiende orienterer seg affinitivt til skole og fag i den ene enden, og identiteter som forholder seg mer metaspråklig til skolens indre forhold på den andre. (Skarstein: 2013:275).

Hvis jeg leser Skarstein rett, så mener jeg å se spor av det samme i min masteroppgave. Det autentiske engasjementet henger sammen med forståelse av læringskontekst eller/og et

engasjement i handling og det å snakke om teksten. Men elever som ikke engasjerer seg begrunner dette i affinitet.

Leseloggen var den sentrale inngangsporten til elevens resepsjon av romanen. Denne gir meg mye informasjon om hvordan eleven kommuniserer sin lesning. Men den fanger ikke alt. Min erfaring er at noen, spesielt gutter, som er verbalt sterke, skriver korte svar. Elever som uttrykker seg kort og avvisende kan vise at læring henger sammen med følelser, tilhørighet og identitet. Det er ikke kognitive egenskaper, og en må ha vilje til innlevelse og evne til å legge smak og behag til side for å komme over broen som fører til læring og forståelse. Slik jeg ser det handler det om å posisjonere seg som elev som lærer og bruker et språk som fører inn i en diskurs, en måte å tenke og snakke på som passer konvensjonen.

Det har ikke vært i dette arbeidets intensjon at elevene skal gjøre en fullstendig narratologisk analyse av romanen, men at de likevel skal utvikle et skjerpet, mer analytisk blikk på romanen samtidig som elevenes opplevelse av teksten er sentral. Jeg finner at meningsutvekslingene som skjer i de litterære samtaler intensiverer den litterære leseutviklingen, samtidig som de har det kjekt underveis. Hovedintensjonen var å bidra til mestring av en sosial, faglig og kulturell praksis de vil møte igjen og samtidig utvikle et autentisk engasjement i møte med de litterære tekstene. Jeg mener det empiriske materialet viser at elevene ønsker og vil bidra til meningsskapingen.

Informasjonen har gitt meg tanker om hva som gjør at elevene engasjerer seg i teksten og med hverandre. Jeg vet at jeg vil fokusere enda sterkere på faglige begreper da de fører elevene raskere inn i en faglig diskurs. Empirien her viser at elever har ulike lese måter og posisjonerer seg på ulikt vis i møte med teksten. Lesere som bruker et faglig begrepsapparat posisjonerer seg gjerne som analytiske, reflekterende og strategiske lesere. Lesere som er mer opptatt av ytre handling og ikke i den grad underliggende lag, posisjonerer seg gjerne som medfølende og opptatt av spenning og dramatik. Begge lese måter kan bidra til læring og forståelse, og det å la ulike lesere møtes i samtaler er utviklende for begge når det gjelder å uttrykke sin kompetanse og lære av andre. Der leseren lar seg fange av handling, posisjonerer eleven seg ikke i den grad som lærende elev i møte med den litterære teksten. Elever som viser stor grad av forbehold begrunner dette i affinitet til tekster. Den avvisende leser må i større grad lokkes inn i arbeidet, og man må finne de åpningene som gjør at denne leseren klarer å tematisere teksten selv om den ikke er deres smak. Det er ønskelig å se en utvikling der en leser for å erfare og ikke bare forkaste fordi man ikke umiddelbart kjenner seg igjen.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan elevene selv mener at de lærer og forstår. Det er nesten ingen som sier at arbeidet ikke har vært nyttig. Jeg finner at de mener variasjonene og vekslingen mellom lesing, skriving og samtaler som oppgavedesignet gir, er viktige. De nevner flere ting, og ulike elever framhever forskjellige aktiviteter. For en del var det viktig å tegne, dramatisere og lage dikt. Det å utvikle fantasien, og gjennom lesingen følelsen og forståelsen for andre, kan en dra nytte av også i hverdagslivet. Å kunne se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen, er det imaginasjonsevnen bidra til (Andersen: 2011:22). Denne egenskapen kan være viktig i alle våre møter med andre og i alle våre dagligdagse relasjoner med mennesker rundt oss.

Jeg finner at elevene selv liker best gruppesamtalene, og det sier kanskje noe om den lave terskelen for å delta i slike små grupper. Det fremkommer av materialet at både såkalte sterke og svake elever uttrykker at de har hatt glede og nytte av samtalene. Gruppene ble laget av lærer på bakgrunn av kunnskap om og kjennskap til elevene, og det er nok viktig. Sannsynligvis fungerer gruppene best når kjemien er god mellom de enkelte og at de faglig sett er tilnærmet likt nivå. I sum kan en si at det spekteret av leseresponser som finnes er noe elevene synes er spennende å snakke om og det skaper engasjement. Elevene er også veldig tydelige på at det å få samtale om sine leseresponser oppleves som nyttig og lærerik. Elevene trekker selv frem at de har blitt flinkere til å snakke om tekst og at de har blitt flinkere til å bearbeide teksten gjennom nærlesing og dypdykk gjennom ulike oppgaver.

Elevene rapporterer at det å skrive har vært nyttig for læring og forståelse. Det viser at de ser sammenhengen mellom skriftlig og muntlig aktivitet. Jeg tror at oppgavedesignet er med å synliggjøre læringseffekten ved å lese, skrive og snakke om en felles tekst.

Et av de mest gledelige funnene er at en del mener de har blitt bedre til å skrive tekster selv og at de ser en praktisk nytte for fremtiden.. Det mest overraskende funnet i denne lesedugnaden, var at noen av elevene ga sterkt uttrykk for selve det å skrive. Jeg hadde forventet at de ville like å samtale om teksten og dele sine oppfatninger og funn, men det var svært givende å se at flere hadde glede av å skrive. Elevene er på terskelen til videregående skole, og de har tro på seg selv som lesere av litterære tekster. Det finnes ikke bedre utgangspunkt for læring enn det.

Jeg ser også i selve elevsvarene et mentalt overskudd av fantasi, refleksjonsevne og faktisk alvor. Kanskje spesielt Edvard, Matheo, Erling og Stine skriver svar til oppgavene som signaliserer en glede av å få gi uttrykk for tanker. Dette er min tolkning, og jeg skulle

likt og visst om de hadde sagt seg enige. Skrivegleden gir meg motivasjon til å arbeide videre på lignende vis

Inger er en elev som skiller seg ut fordi hun gir uttrykk for opplevd skriveglede, og er med det et fantastisk vitnemål på at dette arbeidet fungerte for *akkurat denne* eleven. Det personlige engasjementet og innlevelsen hun viser gir en følelse av at det å lese litterære tekster betyr noe langt ut over skolekonteksten. Inger har utviklet skriveglede. Det forteller meg at det å uttrykke seg er viktig for en selv, ikke bare til nytte for å oppnå et ytre mål. Som Vemund kan Inger skrive for å forstå seg selv.

Jeg har forsøkt å vise hvordan oppgavedesign kan invitere elever til autentisk engasjement. Jeg kunne kanskje ha intervjuet elevene for å få fram deres mening på en annen måte. Isteden valgte jeg å undersøke leseloggene. Dette var mest fordi jeg ønsket å gripe deres faktiske leserresepsjon gjennom hele prosessen. Det er sannsynlig at det elevene formidler i refleksjonsloggen etter arbeidet er over, er noe av det som ville ha kommet frem i intervjuer. Jeg føler jeg har fått et godt bilde av akkurat disse elevenes lesning og engasjement gjennom å studere det skriftlige arbeidet. Jeg vil i det neste kort oppsummere det jeg mener er oppgavens viktigste funn.

6.1 Viktigste funn

Den aller viktigste erfaringer jeg har gjort meg fra dette arbeidet, er at lesingen ikke bare må overlates til elevene alene. I utvekslingen av resepsjoner i gruppene og klassen, skjer det en reel perspektivutvidelse og en forståelse av hvordan man kan lese på en litterær måte utvikles. Ved å ta i bruk fagordene og lesemåtene føres elevene inn i en diskurs der litterær leseforståelse utvikles. Der ordene mangler, kan eksplisitt undervisning og drøfting av ord, være nyttig. Lesingen og samtalene vekker nysgjerrighet for enkeltindividet, Vemund. En person som i det virkelige liv kanskje ville vært nokså usynlig, både fordi han er sjenert og han uttrykker seg kort. Den engasjerte samfunnsborger bør ha blick for annerledeshet, også fordi man gjennom innlevelse også kan gjøres oppmerksom på det alle mennesker har felles og trenger. Flere av elevene mener de har blitt bedre på å snakke om litteratur, og da fungerer klasserommet som en demokratisk treningsarena der en ytrer sin mening. Dette forskningsprosjektet har styrket min oppfatning av at literacy utvikles gjennom en sosial prosess med tekst i sentrum.

En prosessuell måte å nærme seg teksten øker forståelse for den litterære teksten. Det er en måte å nærme seg teksten på som gir grunnlag for dybdelæring. Arbeidet har ført til et mangfold av læring. For mange tror jeg det har intensivert leseopplæringen i litteratur. De viktigste funn kan oppsummeres i syv punkter:

- Litterære samtaler fostrer et ekte engasjement. Det det skjer en reel perspektivutvidelse gjennom samtalene.
- Det er ulike lese måter i en klasse, og det er avgjørende å dele leseresponser, både i grupper og i hel klasse.
- Elevene posisjonerer seg ulikt. Elever som er strategiske, framtidsrettede elever ser relevans og nytte. Disse går raskt inn i leseaktivitetene og etablerer raskt en forestillingsverden. Elever som posisjonerer seg som «seg selv» ser ikke samme relevans og går ikke inn i lesingen med det samme læringsperspektivet.
- Læreren er mer enn en tilrettelegger av oppgaver. Det er viktig å være litt tett på, ikke for å komme med de riktige svarene, men å bidra med de åpne spørsmålene. Læreren bør vite om og bruke et spekter av innfallsmetoder for å få alle involvert i arbeidet.
- Gruppene bør være faste gjennom prosjektet, fordi trygghet utvikles over tid. Det er også viktig mener jeg, at læreren har tenkt igjennom sammensetningen.
- Teksten bør åpne for relevans og samtidig tilby noe annerledes for at elevene skal engasjereres. Det er viktig at elevene opplever relevans og at de kan kjenne seg igjen i noe, samtidig som det er grenseoverskridende å utforske andres liv og muligheter.
- Tilpassing er viktig. Sitatlogg var bra for sterkere elever, visualisering og biodikt passer de aller fleste. Frie oppgaver som lar eleven få fram det han mener er viktig er nyttige for å utvikle fantasi og forestillingsevne og gir anledning til å være fleksibel i forhold til arbeidsoppgaver i møte med den enkelte elev

6.2 Å lese romaner i fellesskap: Demokratiøvelse. Tekstforståelse. Livsforståelse.

Oppgavedesignet er ikke en oppskrift, men forslag til hvordan en kan nærme seg de litterære tekstene. Klasser og elevgrupper er alltid ulike og innfallsvinkler som fungerer i ett klasserom kan vise seg å ikke gå så godt i et annet. En lærer bør kjenne sin klasse og ha et åpent blikk på hva som fungerer i en klasse med tanke på hvordan de best kan gi uttrykk for sin leseropplevelse. Rettesnorene i dette oppgavedesignet var å skape et miljø i klassen der elevene kan og vil gi uttrykk for sine leserresepsjoner. Slik kan den felles resepsjonen av romanen gjøre elevene mer nyanserte og også kritiske. Øvelser som er nyttige her og nå, og som de vil dra nytte av i videre liv som borgere i et demokrati. Målet er å øke forståelsen for den litterære teksten og samtidig bidra til at elevene ser seg som viktig i meningsdannelsen. Til grunn for alt ligger tanken om at det å lese skjønnlitterære tekster gir glede og nytte for og i livet.

En lærer som ønsker å engasjere og å bidra til at elever opplever at de mestrer en faglig diskurs, må bidra til at elevene føler seg trygge. Det er svært ofte både lærerrikt og oppriktig engasjerende å være lærer i klasser som tør å dele sine tanker, erfaringer og meninger om det de leser.

Min erfaring fra dette arbeidet er også at jeg ser at jeg har så mange oppgaver og spørsmål at det er en fare for at arbeidet blir repeterende for enkelte elever. Jeg så faren underveis, og prøvde å være fleksibel her. Det vil alltid være viktig med tilpasninger, da det sentrale er å stimulere til at elevene etablerer og utvikler sine forestillingsverdener. Dette kan skje på ulike vis. I videre arbeid ønsker jeg å dyrke en atmosfære der elevene retter fokus mot hva de opplever og erfarer mens de leser. Jeg ser at det er i oppmerksom mot tekstens språk og uttrykk at mange opplever at de forstå noe om liv og situasjon..

Det hadde vært interessant å lese forskning på oppgavedesign som la opp til at de ulike gruppene valgte samme bok, altså ikke hele klassen, og se om det ga lignende eller annerledes resultat enn her. Jeg skulle gjerne lest hvordan det hadde fungert i praksis.

Romaner kan målbare en sannhet som oppleves som viktig å få fortalt slik Hjorth var inne på i sitatet i innledningen. Men for å få en tilgang til en slik lese måte, må man vite noe om hva det betyr å lese fiktivt, eller lese estetisk. Gjennom språket, konstruksjonen og faktisk ha oppmerksomheten rettet mot den litterære formen, kan man oppleve å sanse noe og dermed kanskje erkjenne noe om hvordan enkeltpersoner kan oppleve livet. Det å lese og samtale om et fiksjonsunivers på en grundig måte tar tid, men verdien er stor. Fortellinger bærer i seg

kunnskaper om liv og forhold utenfor vårt eget avgrensede liv. Som lesere forløser vi ulike ting i teksten, og det er berikende å samtale om teksten. Til grunn for hele arbeidet ligger en overbevisning om at vi ikke kan nærme oss den litterære teksten med spørsmål med faste svar, når det i litterære tekster ofte ikke finnes disse entydige svar. Denne overbevisningen har blitt styrket. Grunnlaget for engasjement er å la eleven, gjennom å møte et oppgavedesign, utforske og argumentere for leseresponsen. De er engasjert i hans indre og personlighet og på den andre side hans livssituasjon og omgivelser.

Sylvi Penne hevder at elever av i dag trenger den hjelp fra skolen som handler om opplæring i sekundærdiskurser: «Man kommer rett og slett ikke utenom ordene som begynner på «meta», og like sentrale er ordene «forforståelse» og «lesestrategi.» (Penne: 2010:110). For at alle elever skal ha tilgang til en konvensjonell lese måte i møte med ulike tekster så må den tematiseres og læres. Et oppgavedesign der lesestrategier synliggjøres og utformes i praksis, gjennom skriving, lesing, samtale og i visuelle modaliteter gjøres klasserommet til en arena for læring og opplevelse.

En ny læreplan står igjen på trappene, de første skissene har akkurat blitt publisert og den nye planen skal innføres i 2020. Denne kommer på bakgrunn av at fagene, kanskje spesielt norskfaget, er for omfattende. Det var Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* som satte opp rammene for fornyelsen av fagene. Det er foreslått noen kjerneelementer i norskfaget. Her kommer ingen drøfting av dem, men det er gledelig å se at «sentrale samtidstekster» er foreslått erstattet med «tekster fra nåtid og fortid,» da det har vært uklart hva som skal regnes som sentrale samtidstekster og det gis læreren frihet til å velge.

I dagens norskfag, med stort emnepress, er verdien av å ta tid til å fordype seg i fagets tekster mener jeg er uvurderlig. Det å bruke tid på noe, gir overføringsverdi til annet arbeid med tekst, til relasjonelle forhold i våre liv, og meningsutvekslingene virker som en øvelse i å være borger i et demokrati. Det er store ord, men jeg mener at det lille vi gjør er en brikke i identitetsbygging og dannelse. Literacy-ferdigheter bærer i seg og åpner for denne dannelsen. Skjønnlitteratur gir elevene mulighet til å dvele ved ulike menneskelige erfaringer, og det kan gi nyttig kunnskap og innsikt egne liv og muligheter. I en tid der alt skjer fort, og i en tid der raske svar kanskje avkreves, kan det være verdifullt å jobbe med noe som tar lang tid og som krever nærlesing og drøfting i sosiale fellesskap.

Litteratur:

Andersen, Per Thomas (2011): ”Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?” i *Norsklæreren* nr. 2, 2011, sidetall: 15-22.

Appleyard, J. A. (1991): *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barton, D (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing

Berge, K.L. (2005). “Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier”. I A. J. Aasen og S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget, s. 161-188.

Blikstad-Balas, Marte:(2018): «Skolens nye literacy»

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48998/Skolens-nye-literacy-learningtech-EGENARKIV.pdf?sequence=4:04.03.2018> : Lest: 09.38.35

Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Claudi, M.B. (2010): *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget

Drangeid, Magne (2014): *Litterær analyse og undervisning*, kapittel 6: «Leserens fordobling,» side 77-85. Gyldendal akademisk

Eco, Umberto (1981): «Læserens rolle,» s.178-200, i Michel Olsen og Guver Kelstrup 8red): *Værk og læser en antologi om recepsitonsforskning*. København: Borgen.

Eco, Umberto (2004): «Intertektuell ironi og lesenivåer,» s.156-183, i *Om litteratur essays*. Oslo: Tiden Norsk Forlag,

Engelstad, I. (2016) Innledning. I Nussbaum, M: *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag.

Gee, Jason Paul (2008): *Social Linguistics and literacies, ideology in discourses*, third edition 2008, Routledge forlag.

Hennig, Åsmund (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hennig, Å (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hoel, Trude og Håland, Anne: «Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse,» i *Nordic Journal of Literacy Research*:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/420482/195-2039-1-PB.pdf:10.03.2018> Lastet ned: 22.04.2018 14.51

Iser, Wolfgang (1981): «Tekstens appelstruktur,» s 102-133 i Michel Olsen og Guver Kelstrup red): *Værk og læser en antologi om resepsitonsforskning*.(1996) København: Borgen.

Jauss, Hans R (1982): *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*, sidetall 164-181. University of Minnesota Press

Kunnskapsdepartementet (2016). Fag – Fordypning – Forståelse. (Meld. St. 28, 2015 – 2016). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> Lastet ned: 01.05.2018 12.27

Kvendokken, Kåre: (2012) *101 måter å lese leseleksa på - Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget

Kverndokken, K 2013 «Bokas gripefaktor» i *Gutter og lesing* redigert av Kåre Kverndokken,s sidetall: 47-67. Bergen: Fagbokforlaget

Langer, Judith (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature Instruction*. New York og London: Teachers College Press.

Lesesenteret (2016): «Unge gutter og leselyst,»:

<https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84402&categoryID=13436>: 02.04.2018 10.38

Lesesenteret i Stavanger: «Å lese i norskfaget,»

<https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13251081/SL/Blogg/LESE%20i%20norskversjonsendtduirversjon.pdf>: Lastet ned: 16.02.2018 16.04

Leset, Anne Birigitte og Tellmann, Silje Maria (2014): *Hvordan lese kvalitativ metode?*
Sidetall: 41-43 Cappelen Damm

Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*, side 254-258. Oslo: Pax forlag.

Ludvigsenutvalget (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag (NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning
Løkensgard Hoel, Torlaug: «Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet,»
Norsklæraren nr 2, 1993.

Mæhle, Lars (2012): *FUCK OFF I LOVE YOU*, Samlaget

Nicolaysen, B. K. (2005). Kven trur du at du er- som lesar? I L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar, litteraturdidaktiske perspektiv*. Sidetall 180-192. Oslo: Det Norske Samlaget.

Nicolaysen, B.K (2005): «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking.»
Sidetall 9-31 i *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske Perspektiv* redigert av Laila Aase og Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, Oslo: Det norske samlaget.

NOU 2015:8 «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» Norges offentlige utredninger.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> Lastet ned: 03.05.2018 18.52

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag

Olseth, Torbjørn (2018): «Autentisk» i Store norske leksikon: <https://snl.no/autentisk>:
02.04.2018 12.01.45

Otnes, Hildegunn (2015): *Å invitere elever til skriving*, Ulike perspektiv på skriveoppgaver
Fagbokforlaget s 243-258

Penne, Sylvi: (2010) *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*, Universitetsforlaget.

Penne, Sylvi (2014): «Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og språk» i *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*, side 32-83. Bodil Kleve, Sylvi Penne og Håvard Skaar (red.) Novus forlag

Penne, Sylvi (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et*

identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv. (Doktoravhandling) Universitet i Oslo. [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf) Lastet ned: 03.05.2018 19.14 fra:

Postholm, M-B. (2011). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, Astrid (2013): «Norske gtters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver,» side 13-28, i Kverdokken: *Gutter og lesing*, Fagbokforlaget.

Rongved, Elisabeth (2018): «Slik får du engasjerte lesere.» Lesesenteret: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-far-du-engasjerte-elever-article96599-12719.html>: 02.04.2018 10.40

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L.M (1995): *Literature as exploration.* The Modern Language Association of America Third printing 2005.

Rødnes, Kari Anne (2014) ”Skjønnlitteratur i klasserommet: skandinavisk forskning og 90 didaktiske implikasjoner.” I Acta Didactica Norge Vol. 8 Nr. 1 Art. 5. Henta 2015 fra: <http://journals.ils.uio.no/index.php/adno/article/view/375/346>. Nedlastingsdato:01.03.2018 21.06.35

Selboe, Tone (2015): *Hva er en roman*, Universitetsforlaget

Skaftun, Atle: *Litteraturens nytteverdi*, 2009, Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS

Skarøhammer, Anne-Kari (2014) *Litteraturundervisning. Teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget

Skarstein, Dag (2013). «Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.» Universitetet i Bergen.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, Jon: «I klassens sosiale rom blir teksten til.» *Norsklæreren* 1, 1992.

Steffensen, Bo (2005). *Når barn læser fiktion.* København: Akademisk Forlag

Sundland, Egil (1995) *Det var en gang...et menneske*. Sidetall:20-23 og 29-33. Cappelen Akademisk Forlag, LNU

Stølen, Tomas (2017): «Søren Kierkegaard.» https://snl.no/S%C3%B8ren_Kierkegaard Lastet ned: 12.05.2018 13.55

Sørensen, Birte, «Teksten og eleven» (1983), i Smidt, Jon (red): *Litteraturens muligheter – og elevens*. LNU/Cappelen, Oslo. 1983

Sørensen, Birte (2001): *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea forlag

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Gjeldende fra: 20.06.2013 .
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>: Lastet ned: 22.04.2018 12.13

Utdanningsdirektoratet: (2015): «God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet»
[file:///C:/Users/famil/Downloads/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/famil/Downloads/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet%20(1).pdf): Lastet ned:22.04.2018 12.34

Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A. J. & Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

Aase, Laila (2005) ”Litterære samtaler” (side 106-124) i *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske Perspektiv* redigert av Laila Aase og Bjørn Nicolaysen, Oslo: Det norske samlaget.

Aaslestad, Petter: (1999) *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*, side 83-88.
Cappelen akademisk forlag

1. Inger
2. Christian
3. May
4. Vilde
5. Diana
6. Tomas
7. Heine
8. Amund
9. Edvard
10. Noah
11. Håkon
12. Anna
13. Alida
14. Henrik
15. Elias
16. Sarah
17. Jakob
18. Jason
19. Ola
20. Ida
21. Eline
22. Erling
23. Amira
24. Silje
25. Sander
26. Sofia
27. Leah
28. Theo
29. Markus
30. Isak
31. Matheo
32. Leo
33. Johan
34. Omar
35. Dina
36. Zahra
37. Steffen
38. Sondre
39. Liam
40. Petter
41. Ada
42. Emil
43. Rakshan
44. Malin
45. Lukas

Vedlegg 2

1

I tida etterpå hadde eg slik ein merkeleg drøm. Eg drømte at eg var ein fugl, høgt oppe på himmelen. Eg flaut omkring i sirklar, med vengene utstrekke, vinden heldt meg oppe og blafra varsamt i fjørene mine.

Merkeleg nok var drømmen utan lyd. Eg glei av stad i ei lydlaus boble.

No og da våga eg meg til å sjå ned. Husa var fyrstikk-esker, menneska prikkar. Eg kjente eit frydefullt sug i magen. Det var herleg berre å sveve der oppe, og få vere i fred.

Eg var alene, ingen masa, og det var vedunderleg.

Men etter ei stund kraup ei rastløyse inn i meg. Eg begynte å bakse med vengene. Det var ikkje det at eg var redd for å falle.

Det var meir det at eg skjøna at eg *måtte* lande, før eller seinare. Men eg ana ikkje kvar, eller kva eg skulle gjere når eg kom ned.

Eg kjente meg ikkje heime nokon stad på jorda. Alt eg kunne gjere, var å halde meg i lufta. Men det blei meir og meir uuthaldeleg dess lenger eg utsette landinga.

Eg flaug lågare og begynte å søke blikka til menneska på bakken.

Men ingen kjente meg igjen, sjølv om eg kjente igjen *dei*.

Ansikta deira var utan uttrykk eller medkjensle. Eg var ein komplett framand.

Men plutsleg fekk eg auge på muttra, og ei lette fór gjennom meg. Eg tenkte at no, no kan eg gå inn for landing. Derfor peila eg meg inn mot staden der ho sto, på ei grøn grasslette eller noko. Snart skjøna eg at Karl og Maria var der òg, og først no merka eg at grassletta ikkje var ei vanleg grasslette, men ein kyrkjegard.

Muttra, Karl og Maria sat på huk og gret framfor ei gravstøtte.

Men gråten deira var utan lyd, slik som i resten av drømmen. Dei ensa meg ikkje. Dei såg ikkje at eg nærma meg.

Eg flaut nedover i sirklar mot gravstøtta og landa like bak dei. Sakte nærma eg meg ryggane deira, bakhovuda som rista i gråt.

Til slutt står eg like bak dei. Men dei har framleis ikkje sett *meg*. Eg strekker meg på tå for å sjå kva som står på den gravstøtta. Dei forgylte bokstavane på steinen trer sakte fram for meg, men eg klarer framleis ikkje å tyde kva for namn som står skrive.

Og så løyser alt seg opp. Eg vaknar i senga mi, drivsveitt.

Fortvila og letta over å vere vaken.

Søkk saman.

Og prøver å få sove igjen. Til inga nytte.

Særpensum

Aspaas, Øystein: (2005): «Resepsjonestetikk og reader-respons.» Sider: 31.

<http://docplayer.me/345405-Resepsjonestetikk-og-reader-response.html> Lastet ned: 12.05.2018 10.00

Drangeid, Magne (2014): *Litterær analyse og undervisning*. Sidetall: 167. Gyldendal akademisk

Gee, James Paul (2015): *Literacy and Education*. Sidetall: 135. Routledge Key ideas in Education

Hennig, Åsmund (2017): *Litterær forståelse, Innføring i litteraturdidaktikk*. Sidetall: 272. Gyldendal akademisk.

Kverndokken, Kåre (redaktør) (2013): *Gutter og lesing*. 275 sider. Fagbokforlaget.

Larsen, Leif Johan: «Identitet, dannelse og kommunikasjon.» Sidetall: 88-104, i *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (2005), Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red).

Oslomet – storbyuniversitetet: Utdanningsforskning (2015): «Demokratiske paradokser i klasserommet,» 3 sider. <https://utdanningsforskning.no/artikler/demokratiske-paradokser-i-klasserommet/> Lastet ned:12.05.2018 10.05

Ridderstrøm, Helge (2016) «Litteraturterapi,» sidetall: 13.

<http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/litteraturterapi.pdf>

Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier Lastet ned: 14.05.2018 18.42

Skarstein, Dag (2005): «Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. Sidetall: 141- 155, i *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (2005), Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red).

Sønneland, Margrethe og Skaftun Atle (2017): Sidetall: 20. Acta Didactica Norge Vol. 11, Nr. 2, Art. 8 <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4725/4968> Lastet ned: 15.05.2018 08.56

