



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501 1 21H
Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Kari Berge

Veileder: Arild Michel Bakken

Tittel på
masteroppgaven: Å lese med og mot teksten
En studie av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på 8.trinn
To read with and against text
A study of critical approach to fiction in the 8th grade

Os,

2. juni 2022

.....
dato/år

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Kritisk tilnærming til tekst* i læreplanen, og er en undersøkelse av hvordan elever leser en skjønnlitterær tekst kritisk. Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever kan bli støttet til kritisk møte med en skjønnlitterær tekst med utgangspunkt i et rammeverk. Årsaken til interessen er et savn etter forskning på området, og mer kunnskap om temaet kritisk literacy og skjønnlitteratur.

Prosjektets problemstilling er *Hvordan inntar elever på 8. trinn rollen som kritisk leser ved hjelp av et undervisningsdesign som er designet med formål om å lese med og mot en tekst?*

Problemstillingen blir operasjonalisert i to forskningsspørsmål:

1. Hvordan leser elevene *med* og *mot* den skjønnlitterære teksten?
2. Hvordan reflekterer elevene over spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta?

Tidligere forskning på området blir presentert før det teoretiske rammeverket blir gjort rede for. Teori om literacy generelt og kritisk literacy og kritisk lesing spesielt, blir gjort rede for før rammeverket CLP blir presentert sammen med andre didaktiske modeller som har som mål å være en støtte til kritisk lesing.

Prosjektet bygger på et undervisningsdesign med utgangspunkt i CLP. Metodene som er benyttet er litterær gruppesamtale og semistrukturerte intervju. Funnene i studien peker mot at elevene på 8. trinn har kompetanse innen å lese *med* teksten, men at de kun viser tilløp til å kunne lese *mot* teksten. Funnene avdekker også behov for tilpassede rammeverk for å lede elevene mot kritisk tilnærming til tekst.

Forord

For et år! Det har gått fort, og det har til tider vært hardt. Utallige timer ved skrivebordet, med forskningsspørsmålene på minnet til alle døgnetts tider.

Jeg hadde en tanke om at jeg skulle velge noe som var lett å forske på og skrive om, og som jeg hadde lest mye om fra før. Jeg fikk erfare at uansett hvor mye jeg har lest om emnet før, er det alltid mer å hente. Mitt første møte og interessen for literacybegrepet fikk jeg andre halvår i lærerspesialiststudiet, gjennom gode forelesninger og spennende artikler om fagspesifikk literacy og kritisk literacy. Etter et nytt dykk i litteratur, parallelt med arbeid med den nye læreplanen og kjerneelementene i norsk, fant jeg ut hva jeg ønsket å undersøke og lære mer om. Reisen har vært kronglete og lærerik, og selv om jeg er glad for å ha nådd målet, blir det kanskje også et savn, etter hvert, å få fordype seg slik i et forskningsprosjekt.

Takk til veileder, Arild, for gode diskusjoner og nyttige tilbakemeldinger. Takk til Jørn, Nora, Tuva, Jaran og Brage, som har støttet meg i arbeidet, og gjort det lettere for meg å stikke av til arbeidsplassen. Nå gleder jeg meg til mer tid sammen med dere!

Uten den gode arbeidsplassen min hadde ikke prosjektet blitt til. Takk til arbeidsgiver for støtten, og gode kolleger som har diskutert tema med meg, og hjulpet meg slik at jeg kunne gjennomføre undervisningsdesignet. Og ikke minst takk til elever på 8. trinn som var informanter i prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Til sist, takk til Anne, for siste gjennomlesing av oppgaven.

Kari Berge

Innhold

Sammendrag	ii
Forord	iii
Å lese med og mot teksten	- 6 -
1. Innledning	- 6 -
1.1 Bakgrunn for prosjektet	- 6 -
1.2 Problemstilling	- 8 -
1.3 Tidligere forskning	- 10 -
1.4 Oppbygging av oppgaven	- 11 -
2. Teoretisk rammeverk	- 12 -
2.1 Literacy	- 12 -
2.2 Fagspesifikk literacy	- 13 -
2.3 Kritisk literacy	- 14 -
2.3.1 Hva er kritisk literacy?	- 14 -
2.3.2 Didaktiske og pedagogiske rammeverk	- 15 -
2.3.3 Å lese med og mot teksten	- 18 -
2.4 Kritisk literacy og skjønnlitteratur	- 19 -
2.4.1 Spenningsfeltet mellom sakprosa og skjønnlitteratur	- 19 -
3. Metode	- 20 -
3.1 Utvalg	- 21 -
3.2 Undervisningsdesignet	- 22 -
3.2.1 Støtteark og førlesing til den litterære gruppesamtalen	- 24 -
3.2.2 <i>De som ikke finnes</i>	- 25 -
3.3 Datamateriale	- 26 -
3.3.1 Observasjon	- 27 -
3.3.2 Intervju	- 28 -
3.3.3 Transkribering	- 28 -
3.4 Analytiske grep	- 30 -
3.5 Metodologisk drøfting	- 33 -
3.5.1 Studiens gyldighet og pålitelighet	- 33 -
3.5.2 Etske dilemma	- 35 -
4. Analyse	- 36 -
4.1 Leseren: Påvirkning	- 36 -
4.2 Litterære element: Framstillingen av de litterære karakterene	- 39 -
4.3 Maktforhold og ideologi	- 42 -
4.4 Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta	- 46 -
4.4.1 Tekst i kontekst	- 47 -

4.4.2 Forholdet mellom fiksjon og fakta	- 48 -
4.5 Oppsummering av funn.....	- 53 -
5. Diskusjon	- 54 -
5.1 Å lese <i>med</i> og <i>mot</i> teksten.....	- 54 -
5.2 Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta.....	- 56 -
5.3 Tegn på kritisk lesing?.....	- 58 -
5.4 Bruk av didaktisk og pedagogisk rammeverk.....	- 59 -
5.5 Didaktiske implikasjoner	- 61 -
6. Avslutning.....	- 62 -
Kilder.....	- 63 -
Vedlegg.....	- 68 -

Tabelloversikt

Tabell 1: Utvalg og empiri	22
Tabell 2: Skisse av innhold i norsktimene	23
Tabell 3: Refleksjonsspørsmål	24
Tabell 4: Oversikt over analyseverktøy	31
Tabell 5: Eksempel på kategorisering	32

Å lese med og mot teksten

En studie av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på 8. trinn

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Flere forskere har uttrykt en bekymring for om skjønnlitteraturen må vike for andre tekster og mål innen norskfaget (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Krogh & Penne, 2015). Samtidig som det er en økt interesse for kritisk literacy, og kritisk lesing oftest blir satt i sammenheng med sakprosa, kan dette bety at skjønnlitteraturen taper terreng. I tillegg har vi fått en ny læreplan med føringer som kanskje vil favorisere valg av saktekster framfor skjønnlitterære tekster. Jeg deler uroen til forskerne, og er opptatt av skjønnlitteraturen sin plass i faget. Jeg tror at skjønnlitteratur kan ha like stort potensiale for å øve opp kritisk lesing, og er spesielt interessert i hvordan vi lærere kan bruke skjønnlitteratur i møte med den nye læreplanen, og til å øve opp kritisk lesing.

Mange forskere skriver om skjønnlitteraturen sin betydning i morsmålsfaget (Alsup, 2013; Gabrielsen et al., 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Nissen et al., 2021). Jerrim og Moss (2019) har gjort en studie, ut fra materiale fra OECD sin PISA-undersøkelse, der de undersøker sammenhengen mellom lesing av fiksjonstekster og tenåringers leseferdigheter. Funnene viser at elever som leser skjønnlitteratur ofte, har signifikant bedre leseferdigheter enn jevnaldrende som ikke leser denne type tekster. Dette gjelder leseferdigheter i alle typer tekster. Disse funnene kan stå som en kontrast til læreplanen som, ifølge Aase (2005, s. 35), har gått fra å beskrive hvilket innhold undervisningen skal ha til å angi krav om resultater, og at dette igjen kan føre til at litteraturen blir nedprioritert (Gabrielsen et al., 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Krogh & Penne, 2015). Dette har igjen ført til at flere forskere stiller spørsmål til litteraturen sin plass i undervisningen, og hva som faktisk blir lest i klasserommet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Mye litteratur om kritisk lesing og kritisk literacy handler om kritisk lesing av sakprosa, men flere forskere mener at kritisk literacy også kan knyttes til skjønnlitteratur, og at det kan være viktig for å utvikle elevenes kritiske tenkning (Borsheim-Black et al., 2014; Alsup, 2013). Det krever en annen type forforståelse om vi skal lese og tolke en artikkel framfor en skjønnlitterær tekst, og den norskfaglige diskursen innebærer at elevene kan lese og tolke

ulike type tekster på ulike måter og på fagets premisser (Blikstad-Balas, 2016, s. 16–19). Alsup (2013, s. 182) er skeptisk til måten tekster blir klassifisert på, som gjør at saktekster blir prioritert i undervisningen, og mener at skjønnlitterære tekster er svært anvendelig både til kritisk tenkning, nærlesing, analyse og til både personlig og kognitiv utvikling, spesielt med tanke på å utvikle empati og forståelse for andre menneskers livssituasjon.

Med fagfornyelsen ble det tilført flere elementer i læreplanene for fagene, og kritisk lesing har en tydelig plass, både i overordnet del og i de ulike fagenes læreplan. Kritisk lesing er en del av norskfagets literacy og med fagfornyelsen kommer fagenes literacy sterkere fram ved innføring av kjerneelementene i fag. Av de fem kjerneelementene i norsk, omhandler dette prosjektet kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Kritisk tilnærming til tekst*.

I læreplanen i norsk under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det: «*Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som en utvidelse av kjerneelement og kompetansemål viser dette hvordan elevene skal inn i den faglige diskursen og utvikle tekstkompetanse som skal gi dem kompetansen som er nødvendig for å utvikle seg som samfunnsborgere ved å knytte denne kunnskapen til livet utenfor skolen. Denne kompetansen trekker mange forskere fram (C. Shanahan, 2015; T. Shanahan & Shanahan, 2008; Wineburg & Reisman, 2015). Under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* blir også kritisk arbeid og kritisk tenkning framhevet som viktig kompetanse for å kunne utvikle seg som samfunnsborgere:

Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Her blir lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa omtalt som likeverdig i arbeid med kritisk arbeid og tenkning.

Elever skal lese tekster for «[...] å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Nussbaum (2016, s. 45) understreker viktigheten av undervisning som kan støtte eleven i å utvikle evne til å se ulike menneskers perspektiv. Her står kanskje skjønnlitteraturen i en særstilling da elevene

kan bli tatt med inn i en annen hverdag og verden enn den de kjenner, og får muligheten til å se den gjennom ulike karakterer og gjennom tankene og følelsene deres. Dette taler for å lese skjønnlitteratur for å utvikle leseferdighetene, men også for videre personlig utvikling.

LISA-studien, *Linking Instruction and Student Achievement* (Klette et al., 2017), ligger som et bakteppe og medvirkende årsak til min interesse for bruk av skjønnlitterære tekster og kritisk literacy, og da spesielt den delen som omfatter hvilke tekster som blir lest i norskfaget (Gabrielsen et al., 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Ved hjelp av blant annet videoopptak av 178 norsktimer fra 47 klasserom fant studien at det i litteraturundervisningen var utstrakt bruk av utdrag og at det var lite lesing av hele romaner. I den grad elevene fikk lese hele romaner var det ofte individuelt, og elevene fikk ikke dele tanker, og muligheten til å skape et felles tolkningsgrunnlag av lesingen. Det ble også pekt på at den utstrakte bruken av utdrag gjør at elevene blir frarøvet anledningen til å forstå teksten i kontekst med hele handlingen (Gabrielsen et al., 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Det viste seg at skjønnlitteratur i hovedsak ble brukt til å arbeide med sjangerkjennetegn, virkemidler og til å utarbeide egne tekster. Studien trekker fram at å arbeide med skjønnlitteratur innen det som i dag faller inn under kjerneelementet *Tekst i kontekst*, bør være å lese på tekstenes premisser, ikke å lese skjønnlitteratur kun med mål om at det skal brukes som verktøy til egen skriving. Selv om datainnsamlingen er fra ulike klasserom og i tilfeldige tema uten å vise til årsplanene, må jeg si at jeg kjenner meg igjen i noe av beskrivelsen av bruken av skjønnlitteratur i klasserommet.

1.2 Problemstilling

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er et ønske om å utforske spenningen mellom skjønnlitterær teori og literacy- retorikken, og se om de kan møtes og utfylle hverandre i et undervisningsdesign som er laget for å fremme kritisk lesing. Utgangspunkt for undervisningsdesignet vil være det pedagogiske rammeverket til Borsheim-Black et al. (2014), *Critical Literature Pedagogy (CLP)*. Rammeverket er laget som støtte til kritisk lesing av amerikansk kanonlitteratur, som her er klassisk litteratur. Det pedagogiske rammeverket tar utgangspunkt i literacypraksisene å lese *med* og *mot* teksten. Kort forklart er å lese *med* teksten at leseren leser ut fra sitt eget perspektiv, en sympatisk lese måte, mens å lese *mot* teksten vil si at leseren tar en mer kritisk rolle og ser teksten opp mot for eksempel forfatter, historisk kontekst, ideologi og maktforhold. Dette vil jeg komme nærmere inn på i teoridelen. Rammeverket blir i dette prosjektet tilpasset norsk kontekst, samtidslitteratur og høytlesing av romanen *De som ikke finnes* av Simon Stranger (2014).

Jeg ønsker å studere hvordan elevene leser en tekst i et undervisningsopplegg med utgangspunkt i kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Kritisk tilnærming til tekst*.

Problemstillingen som ligger til grunn for studien er som følger: *Hvordan inntar elever på 8. trinn rollen som kritisk leser ved hjelp av et undervisningsdesign som er designet med formål om å lese med og mot en tekst?*

Problemstillingen inneholder flere sider ved elevenes kritiske tilnærming til tekst og hvordan eleven setter teksten i kontekst. For å svare på problemstillingen har jeg derfor utledet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan leser elevene *med* og *mot* den skjønnlitterære teksten?
2. Hvordan reflekterer elevene over spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta?

Jeg har en hypotese om at informantene vil lese *med* teksten fordi de har trening i det, og at de ikke, i betydelig grad, vil lese *mot* teksten fordi de ikke har arbeidet med denne type ramme, eller systematisk med spørsmål som dem som er beskrevet i CLP. Jeg vil anta at informantene har hatt det Gabrielsen et al.(2019, s. 22) beskriver som tradisjonell litteraturundervisning. Og at elevene derfor ikke er trent til en mer kritisk tilnærming og samtale om teksten i et metaperspektiv der elevene kan vurdere teksten ut fra politisk, historisk eller ideologisk ståsted, eller «[...] gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 49)

Prosjektet mitt vil handle om etterlesningsfasen av arbeidet med romanen *De som ikke finnes*. Romanen handler om Samuel og Emilie. I en parallell handling følger leseren Samuel på flukt fra Accra i Ghana til Oslo i Norge, og Emilie i møte med Samuel. For å søke svar på forskningsspørsmålene vil jeg analysere opptak fra litterære gruppesamtaler og intervju med et utvalg elever. Samtalene som ligger til grunn for studien er en del av et større tverrfaglig prosjekt som strakk seg over syv uker.

I norsktimene handlet det om høytlesing av romanen, med tilhørende arbeid knyttet til romanen og tema. I samfunnsfagtimene var innholdet i timene knyttet til begrepsinnlæring og fagstoff om flukt og flyktninger. I tillegg ble ulike artikler som forteller historien til mennesker på flukt til Europa, brukt i begge fag. I begge fag ble det også lagt vekt på fagsamtalen, både helklassesamtale og gruppe- og parsamtaler.

1.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på lesing av skjønnlitteratur og hvilken litteraturundervisning som skjer i klasserommet, før jeg viser til tidligere forskning på kritisk lesing som grunnlag for prosjektets videre utforming.

Det har blitt skrevet om og forsket en god del på hvordan norske elever leser skjønnlitteratur, hvorfor vi bør lese skjønnlitteratur, og hvilken type skjønnlitteratur som blir lest i skolen (Blikstad-Balas, 2016; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Nissen et al., 2021; Rødnes, 2014). Hvordan litteraturen blir brukt i klasserommet får konsekvenser for hvilken litterær kompetanse elevene utvikler, og dette gjør det nødvendig å systematisk undersøke hvordan og med hvilket mål skjønnlitterære tekster blir valgt ut og gjort som en del av undervisningen (Nissen et al., 2021, s. 2). Gabrielsen et al. (2019) finner at elevene i liten grad leser lengre tekster som romaner som en felles leseropplevelse, og forskerne etterspør felles leseropplevelser og et tolkningsfellesskap der elevene får gå i dybden og sammen leser mellom linjene og tolker litterære verk (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 11). Videre finner de at undervisningen i skjønnlitteratur i stor grad handler om sjangertrekk og virkemidler, og etterlyser en litteraturundervisning som gir rom for etisk og kritisk refleksjon, og diskusjon der elevene lærer å utvikle egne forståelser og tolkninger.

Det er lite forskning på kritisk tilnærming til skjønnlitterær tekst, og hvordan lærere kan støtte elever i å utvikle en kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, men den amerikanske forskeren Stephanie Jones (2013) har gjort en studie av yngre elevers kritiske lesing av en skjønnlitterær tekst med fokus på sosial samfunnsklasse og identitet. Bakgrunnen for studien var at Jones opplevde at litteraturen elevene fra marginaliserte samfunnsgrupper møtte, ikke stemte overens med den «virkeligheten» elevene møtte i skjønnlitteraturen. Studien har datamateriale fra observasjon fra klasserommet, video- og lydopptak fra store og små grupper, intervju og elevtekster. Jones undersøkte om Freebody og Luke (1990, 2003) sin «Four resources model», også kalt «Four Roles model» kunne støtte elevene i en kritisk tilnærming til en skjønnlitterær tekst, og om modellen var tilstrekkelig for å planlegge undervisning og analysere leseopplæring. Funnene viste at elevene klarte å posisjonere seg som lesere av skjønnlitteratur på tre av fire nivåer, men ikke som kritiske tekstanalytikere. Elevene kjente seg ikke igjen i det som ble beskrevet som «normalt» liv, og klarte derfor ikke å identifisere seg med handlingen i teksten, noe som igjen førte til at de ikke kunne utfordre ideologien de møtte i teksten (Jones, 2013, s. 221). Jones anbefaler derfor å bruke tekster som yngre elever kan kjenne seg igjen i, for å skape en inngang til kritisk analyse av teksten, der elevene kan

posisjonere seg som kritiske lesere. Elevene skal føle at de berettiget kan stille kritiske spørsmål til tekstens framstilling (Jones, 2013, s. 220). Denne studien kan sammenlignes med dette prosjektet, da jeg i likhet med Jones undersøker elevens kritiske tilnærming til en skjønnlitterær tekst.

Begge forskningsspørsmålene handler om kritisk literacy og om skjønnlitteratur. Det er gjort en del forskning på hvordan elever leser skjønnlitteratur. Penne (2013, s. 47) nevner en svensk doktoravhandling om litteraturundervisning. Doktoravhandlingen til Årheim (2007) viser hvordan ulike lese måter virker i møte med en skjønnlitterær tekst. Elevene klarer ikke å lese teksten som verken fiksjon eller fakta. Elevene baserer lesingen på sin egen livsverden og er på et grunnleggende nivå der de ikke kan skille mellom ulike måter å lese skjønnlitteratur på. Dette vil jeg komme nærmere inn på i teoridelen.

Som skissert er det lite forskning på kritisk lesing av skjønnlitteratur i Norge. Det er blitt gjort en stor studie på hvilke tekster elevene møter, og hvordan litteratur blir undervist i klasserommet, i de skandinaviske landene (Nissen et al., 2021) og videre i Norge (Gabrielsen et al., 2019). Gabrielsen et al. (2020) peker blant annet på hvorfor elever bør møte flere hele tekster framfor utdrag for å kunne utvikle en helhetlig forståelse av litteraturen, og skape et felles tolkningsgrunnlag. Videre viser forskning at det kan være vanskelig med kritisk tilnærming til tekst om en ikke klarer å identifisere seg med teksten, har metaforståelse, eller kontekstbevissthet som vist i studiene til Jones (2013) og Årheim (2007). På bakgrunn av dette vil jeg si at det er behov for mer forskning på hvordan lærere kan støtte elever til kritisk lesing, noe jeg med min studie ønsker å undersøke og bidra med.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Jeg har nå presentert bakgrunn for prosjektet, problemstilling og forskningsspørsmål og tidligere forskning. Videre vil jeg, i kapittel to, presentere teori som fungerer som ramme for studien. Forskningsspørsmålet omhandler både literacy, pedagogisk rammeverk og forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa, og jeg vil derfor starte bredt om literacybegrepet før jeg vender blikket nærmere inn på teori om rammeverk og forholdet mellom fiksjon og fakta. Kapittel tre er metodekapittelet. Der prøver jeg å framstille forskningsprosessen så transparent som mulig ved å blant annet beskrive forskningsdesign og undervisningsdesign, før jeg presenterer analysekategorier som ligger til grunn for analysen. I det fjerde kapittelet blir datamaterialet analysert ut fra utvalget. Funnene blir drøftet i lys av teorien i kapittel fem, før prosjektet avsluttes med en oppsummering og noen tanker om didaktiske implikasjoner i kapittel seks.

2. Teoretisk rammeverk

Dette prosjektet tar utgangspunkt i kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Kritisk tilnærming til tekst*. I LK20 er kritisk literacy sterkere vektlagt enn tidligere, og det kan blant annet spores i kjerneelementene i norskfaget. Det å lese kritisk er ikke nytt, men vektleggingen i den nye planen viser at slik samfunnet utvikler seg, med mange ulike kanaler å få informasjon og lese tekster gjennom, kreves det at elevene må lære ulike måter å tilnærme seg tekst på. Janks (2009, s. 22) skriver at elevene må bli bevisst tekstenes makt, og at de må få lære hvordan en kan koble tekst og samfunn, eller tekst og kontekst. I dette kapittelet vil jeg først se på literacybegrepet generelt, før jeg går inn på kritisk literacy og kritisk tenkning og skjønnlitteratur spesielt. Jeg vil avslutte kapittelet med å presentere noen didaktiske modeller for kritisk literacy og knytte disse til undervisningsdesignet og undersøkelsen min.

2.1 Literacy

Berge (2005) kaller *Kunnskapsløftet* for en «literacy- reform» og viser til de grunnleggende ferdighetene som har som mål å sette elevene «i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005, s. 162). Gjennom fagfornyelsen har innføringen av kjerneelement forsterket fagenes literacy, og fagspesifikke literacy-hendelser kommer klarere fram i norskfaget.

Literacybegrepet har ikke en direkte oversettelse til norsk, Skaftun (2014, s.16) og Skjelbred og Veum (2013, s. 11) mener at det er hensiktsmessig å nytte det uoversatte begrepet, da det er vanskelig å direkte oversette det til norsk. Skaftun (2014) viser at literacy-begrepet har flere betydninger og at det er et sammensatt fenomen. Videre problematiserer Skjelbred og Veum (2013) dette ved å vise til at det er et begrep som kan benyttes i ulike kontekster, og som derfor må settes inn i en kontekst for at leseren skal få den riktige forståelsen. I dag snakker vi om «literacies i flertall» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14), i det ligger det en betydning av begrepet som favner om mer enn tekstkulturen i et fag. Det handler for eksempel om kritisk literacy, digital literacy og literacy som en kompetanse som hele tiden kan være under utvikling, og derfor blir definisjonen av literacy også endret etter hvert som samfunnet endrer seg.

Norske styringsdokument, som *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2019), og flere literacyforskere (se for eksempel; Blikstad-Balas, 2016, s. 42; Skaftun, 2014, s. 16) tar utgangspunkt i OECD sin definisjon av reading literacy, heretter omtalt som literacy, når de forklarer hva lesekompetanse er:

“Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society”(OECD, 2019) .

Definisjonen viser at arbeid med tekster er ikke bare å forstå innholdet, men en krevende kompetanse som vi stadig kan utvikle. I tillegg sier definisjonen noe om at lesekompetansen er viktig for å kunne være en aktiv medborger i samfunnet. Literacybegrepet kan på denne måten bli sett på som todelt, literacy som kognitive ferdigheter og literacy som sosial og kulturell praksis (Blikstad-Balas, 2016, s.16). Forenklet fortalt blir literacy i det kognitive perspektivet beskrevet som ferdigheter i lesing og skriving, mens det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på hvordan lesing eller arbeid med tekster alltid skjer i en sosial kontekst. Den ene retningen utelukker ikke den andre, slik vi ser av definisjonen, men det viser kompleksiteten og ulike aspekter ved begrepet (Blikstad-Balas, 2016, s. 16).

I likhet med Skaftun (2014) og Skjelbred og Veum (2013) ser jeg på literacy, i denne konteksten, som en måte å komme inn i tekstkulturen på. Det vil si hvordan elever bruker, snakker om og vurderer en tekst innen et bestemt fag, der sosiale praksiser er nødvendig for å kunne utvikle og vise kompetanse innen literacy-praksiser. Literacy-praksiser handler om hvordan elevene skal lese, skrive eller samtale om tekstene.

Undervisningsdesignet i denne studien er utarbeidet for å støtte elevene mot å lese som eksperter i norskfaget, samtidig som det skal hjelpe dem til å kunne sette tekst i kontekst og forstå at det som blir formidlet muntlig eller skriftlig må sees på som en konstruert virkelighet (Janks, 2009, s. 61). Elevene skal reflektere over, og vurdere om forfatterens meninger, påstander eller tanker kommer til syne i teksten, og videre vurdere avsenderens politiske ståsted, sosiale status eller andre faktorer som påvirker ytringene. Det vil handle om elevenes kritiske refleksjon og samtale om en samtidstekst, som er viktig for å kunne utvikle literacy-kompetanse, som igjen vil være nyttig i møte med andre tekster og videre både i studier og i livet. Flere forskere peker på viktigheten av literacy-kompetanse for å utvikle seg som medborger og aktiv deltaker i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2009; Luke, 2012; Wineburg & Reisman, 2015)

2.2 Fagspesifikk literacy

Flere forskere hevder at elevene må få opplæring og støtte for å kunne lese som eksperter, ikke nødvendigvis fordi de skal bli matematikere, anmeldere eller historikere, men fordi det må til for at de skal fungere i samfunnet slik det er i dag (C. Shanahan, 2015, s. 16; T.

Shanahan & Shanahan, 2008, s. 41). Wineburg og Reisman (2015) hevder at elevene må lære å lese tekster ut fra fagets literacy og etterstrebe disse ferdighetene for å fungere i det digitale samfunnet, som krever at vi er kritiske til kilder og det vi leser i det mangfoldet av tekster som finnes.

I utdanningssystemet er opplæringen organisert i ulike fag, som hver har sine egne fagspesifikke tekster og praksiser. Disciplinary literacy, heretter oversatt til norsk som fagspesifikk literacy, kan forklares som den kompetansen en må tilegne seg for å kunne lese og forstå de særegne tekstene innenfor et fag (Blikstad-Balas, 2016, s. 25-26).

I norskfaget skal elevene lese både skjønnlitteratur og sakprosa. For eksempel skal elevene kunne sette seg inn i karakterene sin livssituasjon i en novelle, og kunne sette handlingen i en bestemt kontekst. Dette er fagspesifikk literacy i norskfaget, og beskriver ulike literacy-praksiser som elevene skal lære.

2.3 Kritisk literacy

2.3.1 Hva er kritisk literacy?

I tillegg til at elevene skal lære fagspesifikke praksiser skal de også øves i kritisk tilnærming til tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kritisk literacy er både en kompetanse, et teoretisk felt og didaktiske metoder (Veum & Skovholt, 2020). Kritisk literacy som teoretisk felt har vokst seg fram og blitt et viktig felt den siste tiden.

Kritisk literacy, eller kritisk tekstkompetanse, er mer enn å kjenne til og vurdere kilder til en tekst. Kritisk literacy er «å kunne møte tekster med motstand og kritikk» og identifisere tekstens ideologi, påvirkning og makt (Blikstad-Balas, 2016, s. 29–30). Det innebærer at en kan anvende metoder til å kunne bruke all den informasjonen en kan få gjennom ulike kanaler for kommunikasjon, og analysere, diskutere, kritisere og omforme denne informasjonen, de normene og systemene, til den hverdagen vi lever i (Luke, 2012; T. Shanahan & Shanahan, 2008; Wineburg & Reisman, 2015). Dette handler blant annet om å stille spørsmål til «avsenderen» av teksten og undersøke hvilke «sannheter» som blir framstilt i teksten om for eksempel samfunn, kultur, historie og mennesker (Blikstad-Balas, 2016). Ved å gjøre dette viser en forståelse for at tekstene skaper virkelighetsbilder. I mye større grad enn tidligere krever utdanningen i dag metoder for at elevene skal lære seg denne måten å møte tekster på, i og med at vi lever i et samfunn med et mangfold av kanaler med tilgang til informasjon og ulike typer tekster.

Med fagfornyelsen og for eksempel kjerneelementet i norsk, *Kritisk tilnærming til tekst*, viser Kunnskapsdepartementet et økt fokus på undervisning i kritisk literacy. Her står det:

«Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utdypingen av kjerneelementet sier noe om hva elevene skal kunne, og gir lærere en pekepinn på hva de skal vektlegge, men hvilke metoder som kan brukes blir opp til lærerne å vurdere. Veum og Skovholt (2020, s. 22) framhever to perspektiv som grunnleggende i arbeidet med kritisk literacy. Det første er om tekstens kraft i å skape virkelighetsbilder, der eleven må få en forståelse for at tekstene ikke trenger å være «sanne framstillinger av verda». Det andre perspektivet er knyttet opp mot Bakhtin sitt dialogiske perspektiv, og handler om at eleven må forstå at teksten skaper mening gjennom «forhandlinga mellom lesar og tekstskapar».

Når leseren skal undersøke hvilke underliggende motiv forfatteren kan ha, eller hvilke forestillinger forfatteren presenterer må han kunne sette teksten inn i en kontekst. Videre må leseren øke bevisstheten om hvordan ideologier, identitet og makt blir konstruert i ulike tekster, og hvordan og hva teksten og forfatteren kommuniserer til leseren (Skjelbred & Veum, 2013, s. 17). Denne kritiske tilnærmingen til tekst må læres, og Veum og Skovholt (2020, s. 15) forklarer at elevene trenger et metaspråk for å kunne fordype seg i tekstene og undersøke forfatterens språkbruk, bilder og oppfatning. Kritiske spørsmål leseren kan stille seg er; Hvem har skapt teksten og med hvilket formål? Hvilken bakgrunn har forfatteren? Hvordan blir jeg påvirket av teksten? I tillegg til et metaspråk, trenger elevene og lærerne verktøy til å kunne gå inn i teksten på denne måten.

2.3.2 Didaktiske og pedagogiske rammeverk

Janks (2009), Borsheim- Black et al. (2014) og Freebody og Luke (1990) har forsket på hvordan elever kan utvikle kritisk literacy i arbeid med tekster. De er enig i at det er behov for stillas, eller rammer for både elever og lærere, for å få elevene til å nærme seg teksten kritisk. De har derfor laget forslag til modeller og rammeverk for en slik tilnærming. Mens Janks og Freebody og Luke sine modeller er rettet mot tekst generelt, og kanskje saktekster spesielt, er Borsheim- Black et al. (2014) sitt rammeverk skapt med tanke på kritisk lesing av skjønnlitteratur, nærmere bestemt romaner i den amerikanske litteraturkanon.

Luke (2000, s. 454) beskriver noe av utfordringen med hvordan kritisk literacy blir arbeidet med i klasserommet i Australia. Han skriver at mange har forsøkt å lage en steg-for-steg-metode for undervisning av kritisk literacy uten å lykkes, noe han blant annet forklarer med at klassene er ulike og læreren må selv vurdere hvordan, og i hvilken rekkefølge en arbeider med de ulike aspektene innen kritisk literacy. Felles for modellene er at de skal støtte elevene, og lærerne, inn i den faglige diskursen og til kritisk tilnærming til tekstene. Freebody og Luke (1990) har laget en didaktisk modell de har kalt *Four Roles Model*, den beskriver fire måter å tilnærme seg en tekst på. De fire rollene kan sees på som en stige mot kritisk literacy.

Forenklet forklart handler de første tre rollene om å lese *med* teksten, forstå teksten, kunne sette den i kontekst og få kunnskap om ulike typer tekster, og hvordan de har ulike sosiale og kulturelle roller. Den fjerde rollen, å analysere teksten, inviterer til en mer kritisk tilnærming til teksten.

Janks (2009) har også laget en modell for arbeid med kritisk literacy i klasserommet. Janks sin forskning er i stor grad knyttet til klasserom i Sør-Afrika og hun er svært opptatt av hvordan tekster har makt til å påvirke. Mange av eksemplene i boken *Literacy and power* (Janks, 2009) er fra Sør-Afrika og apartheid-politikken. Modellen er delt inn i det hun mener er fire sentrale dimensjoner i arbeidet med kritisk literacy. De fire dimensjonene er makt, tilgang, design/redesign og mangfold. Hun er, som nevnt, svært opptatt av maktforholdet mellom leser, tekst og avsender, og de fire dimensjonene er sterkt knyttet til hverandre og gjensidig avhengig av hverandre (Janks, 2009, s. 26).

Begge modellene viser hvordan en kan gå kritisk inn i tekster. Janks sin modell går gjerne enda mer kritisk til verks på tekstene, da alle fire tekstorienteringene handler om kritisk literacy. Hun understreker også hvor viktig det er at elever lærer kritisk literacy for å skape likhet og sosial rettferdighet (Janks, 2009, s. 27).

Freebody og Luke (1990, 2003) og Janks (2009) sine didaktiske modeller er, som nevnt over, laget for alle typer tekster, men kanskje mest for saktekster. Og de inneholder større dimensjoner innen arbeid med tekster. Critical Literature Pedagogy, CLP, (Borsheim-Black et al., 2014), er et rammeverk skapt for kritisk tilnærming av skjønnlitterære tekster. Å lese skjønnlitteratur kritisk kan være vanskelig å få til. CLP er et pedagogisk rammeverk som har som mål å støtte lærere og elever i kritisk literacy i arbeid med romaner (Borsheim-Black et al., 2014, s. 123). Rammeverket kan sammenlignes med, og har med elementer som både Freebody og Luke og Janks sine modeller har. Det handler om at elevene trenger tilgang på lese måter og analyseverktøy for å kunne lese kritisk og avdekke tekstenes formål og

underliggende motiv. Videre har både CLP og dimensjonene i Janks sin modell det formål at elevene skal få støtte i å lese *med* og *mot* teksten, og få en forståelse for at tekster ikke er nøytrale, men alltid ideologiske (Borsheim-Black et al., 2014, s. 123; Janks, 2009, s. 61). Rammeverket er bygget opp på fem dimensjoner. Den første dimensjonen handler om teksten som litterær kanon, videre følger dimensjonene kontekst, litterære element, leser og evaluering. Innenfor alle dimensjonene blir det presentert hvordan elevene kan møte teksten gjennom å lese med og mot teksten. I tillegg er det en kolonne som beskriver tanken bak de ulike literacy-praksisene (Borsheim-Black et al., 2014, s. 126-127).

Selv om modellene og rammeverket er laget med utgangspunkt i undervisningen i andre land, vil jeg hevde at de med tilpasning kan fungere i klasserom i Norge også. CLP er utviklet av amerikanske forskere. Rammeverket blir presentert som en systematisk tilnærming til kritisk lesing av kanonisert litteratur, men med intensjon om at rammeverket kan tilpasses ved å ta fatt i de elementene en finner formålstjenlig i den konteksten, eller med de tekstene, en ønsker å arbeide med (Borsheim-Black et al., 2014, s. 132). Dette rammeverket blir brukt som utgangspunkt i planlegging av undervisningsdesignet i dette prosjektet, men da i arbeid med en samtidsroman, *De som ikke finnes* av Simon Stranger (2015).

Det finnes flere undervisningsopplegg i kritisk literacy. Simmons (2012) har utviklet et undervisningsopplegg for kritisk literacy og hvordan en kan bruke trilogien *The Hunger Games* av Suzanne Collins til å knytte fiksjon og fakta til samfunnsaktuelle tema som sult, tvangsarbeid og prostitusjon. Undervisningsdesignet har som mål å støtte elevenes kritiske tilnærming til teksten ved å få elevene til å få en forståelse for at fiksjon og fakta kan være nært knyttet, og at verden faktisk kan være slik det blir beskrevet i skjønnlitteraturen (Simmons, 2012, s. 25). Videre har denne typen undervisning som mål å bygge elevens kritiske tenkning og tro på at de kan være med å endre verden. Denne måten å bruke romanen på, til et arbeid der en knytter sammen fiksjon og fakta, ligner på bakgrunnen for studien min. Jeg ønsker at elevene skal lese *med* og *mot* teksten, og knytte fiksjon og fakta sammen i høytlesing av romanen *De som ikke finnes* i et tverrfaglig arbeid med samfunnsfag og temaet *Flukt*.

En studie fra Nederland av Schrijvers et al. (2019) undersøker effekten av et design kalt Transformative Dialogic Literature Teaching (heretter omtalt som TDLT). Studien søker svar på om dette rammeverket for undervisning i litteratur, nærmere bestemt noveller, kan bidra til 10. klassingers innsikt om dem selv og andre, og om eudaimoniske årsaker til å lese, som kan oversettes til årsaker som har å gjøre med å få større innsikt, selvrefleksjon og livskvalitet.

Designet til studien er bygd opp slik at studenten skulle arbeide individuelt med teksten (internal dialogues), for å forberede seg til dialog med klassen (external dialogues). TDLT besto av en forberedelsesdel og fire økter med lesing og samtale. Elevene fikk modellert hvordan de kunne gjennomføre dialog om tekstene gjennom en video. Videre ble det også sett på hvilken rolle lesestrategier og motivasjon kan spille. Studien sammenligner effekten av TDLT og «ordinær» litteraturundervisning som i hovedsak fokuserer på å identifisere litterære virkemiddel. (Denne beskrivelsen av «ordinær» litteraturundervisning, stemmer overens med funn i LISA-studien (Klette et al., 2017)). Studien avdekket at TDLT hadde stor effekt på elevenes innsikt på seg selv og andre. De gjorde også funn som viste at flere elever som hadde arbeidet med TDLT viste forståelse for karakterene i novellene eller at de arbeidet mot å forstå karakterenes oppførsel eller væremåte (Schrijvers et al., 2019, s. 12).

Studien til Schrijvers et al. (2019) kan sammenlignes med min studie. Da begge studiene ønsker å bruke et rammeverk som støtte for å lære eller utvikle en spesiell kompetanse. Dette prosjektet har som mål å undersøke hvordan elevene leser *med* og *mot* en skjønnlitterær tekst, og hvordan de oppfatter teksten som fiksjon med støtte i en tilpasning av CLP.

2.3.3 Å lese med og mot teksten

I likhet med Janks sin modell, tar CLP utgangspunkt i å lese og skrive *med* og *mot* teksten. Borsheim- Black et al. (2014) skriver at det er et mål at leseren skal øves opp i å lese skjønnlitteratur kritisk ved å lese *med* og *mot* teksten, altså hvordan en skal gå fra grunnleggende tekstforståelse til kritisk tekstanalyse, fra grunnleggende til høyere kognitiv tenkning. Janks (2009, s. 22) forklarer at for å vise kompetanse i å lese *med* teksten må leseren ha kognitive ferdigheter på et høyt nivå, som gjør at han kan analysere teksten og sette den inn i en bestemt kontekst. Ved å lese *med* teksten blir fagspesifikke literacy-praksiser, som for eksempel å finne eller å diskutere tema, motiv og budskap og skjønnlitterære virkemidler lagt vekt på. I tillegg kan det være å sette teksten og tema inn i sin samtid og/eller til å vurdere bakgrunnen til forfatteren (Borsheim-Black et al., 2014, s. 126-127). Å lese *mot* tekster innebærer at leseren har en mer kritisk tilnærming, og for eksempel viser forståelse for at tekster viser en versjon av et verdensbilde eller en oppfatning, og at teksten kan være skapt med et spesielt formål. Målet er at elevene skal forstå at tekster ikke er nøytrale, men ideologiske og designet ut fra forfatteren sitt syn og/eller formål (Borsheim-Black et al., 2014, s. 123; Janks, 2009, s. 61; Luke, 2000, s. 453).

Både Borsheim- Black et al. (2014, s. 124) og Janks (2019, s. 561) mener at den ene lesemåten ikke utelukker den andre, og at elevene må kunne lese *med* teksten for å kunne lese

mot teksten. Borsheim-Black et al. (2014, s. 125), forklarer at de forstår det å lese *med* teksten underlagt det å lese *mot* tekster, men understreker at metodene komplementerer hverandre og er nødvendig for å utvikle kompetanse i å lese kritisk, og videre for å utvikle leseferdigheter på høyere akademisk nivå. Janks (2019, s. 563) er kanskje enda mer tydelig på at det å lese *med* teksten er en nødvendig kompetanse for å lese kritisk, i motsetning til hva mange lærere mener. Hun skriver at mange lærere tenker at kritisk literacy er å lese *mot* teksten, mens hun mener at kritisk literacy er å forstå ulike måter en tekst posisjonerer seg på, og påvirker leserne, og denne forståelsen kan en bare få om en kan lese *med* teksten, slik at en videre kan stille kritiske spørsmål om tekstens ideologi og maktforhold.

Janks argumenterer dermed for at kritisk literacy er å kunne lese både *med* og *mot* teksten, at leserne må kunne gjøre begge deler for å kunne forstå hvorfor begge formene for lesing er nødvendig for å kunne lese kritisk. Det pedagogiske rammeverket, CLP, er bygget opp slik at elevene må kunne lese både *med* og *mot* teksten for å kunne tilnærme seg den kritisk. Derfor blir oppgavene og spørsmålene elevene arbeider med utformet med tanke på å kunne lese *med* og *mot* teksten.

2.4 Kritisk literacy og skjønnlitteratur

Kritisk literacy blir, som tidligere nevnt, oftest knyttet til sakprosa, men i dette prosjektet vil jeg undersøke hvordan elevene, med støtte i CLP, kritisk tilnærmer seg en skjønnlitterær tekst. Forskning viser at undervisning i skjønnlitteratur ofte handler om å finne virkemidler og blir brukt som modell, eller ramme for egen skriving (Gabrielsen et al., 2019, s. 14; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 92), og at det sjeldent blir brukt som samtale og utgangspunkt for diskusjon om hvilke tanker og ideer teksten fremmer.

I denne studien blir eleven utfordret på å lese både *med* og *mot* en roman, og til å bevege seg fra å lese en skjønnlitterær tekst, slik «tradisjonell undervisning» ofte er, som en fiksjonstekst, se på tema og hovedperson, og videre inn i en mer kritisk tilnærming av teksten. I arbeid med kritisk literacy, og med bruk av modellen til Borsheim- Black et al. (2014, s. 126) ønsker jeg å se på hvordan eleven kan blir ledet til å se på teksten med nye briller og reflektere over hvordan en skjønnlitterær tekst kan påvirke tanker og ideer om hvordan verden og samfunnet er.

2.4.1 Spenningsfeltet mellom sakprosa og skjønnlitteratur

Flere forskere framhever at å lese skjønnlitteratur kan være en god inngang til blant annet kritisk tenkning (Alsup, 2013, s. 182; Borsheim-Black et al., 2014). Alsup (2013, s. 182)

hevder at lesing av fiksjon også kan utvikle empati, og at skjønnlitterære tekster kan være like komplekse som saktekster.

Nussbaum (2016, s. 95) uttrykker at elevene må utvikle evner til å se verden fra andre menneskers perspektiv. Hun skriver at mennesket ikke kan lære om den komplekse verden kun basert på fakta og logikk, det er også behov for en forestillingsevne der vi som mennesker kan se verden fra andres perspektiv.

Gee (2008) mener at det er en vesentlig forskjell på å lese skjønnlitteratur fiktivt eller faktisk. Når en leser skjønnlitteratur som fiksjon, tolker en handlingen innenfra den simulerte konteksten, og ser på teksten i et metaperspektiv. Om en ser på handlingene i romanen som fakta, tolkes de ut fra leserens opplevelse av verden og det blir vanskelig å forholde seg til litteratur (Gee, 2008, s. 191–198). Forskning viser at elever som er lite lesevante leser fiksjon som fakta (Årheim, 2007), og Krogh et al. (2012) hevder at stadig flere elever begynner på videregående uten å ha lest en roman. I et literacy-perspektiv handler dette om at ungdom vil mangle erfaring med fiktive lesemåter, som igjen vil føre til manglende forforståelse og tekstkompetanse (Penne, 2013, s. 46). Penne utdyper at ungdommen «[...] konstruerer i liten grad fiktive simuleringer, men søker umiddelbar nærhet og gjenkjennelse gjennom assosiasjoner til egen «virkelighet» og private livsverden» (2013, s. 47). Det betyr at de leser teksten som fakta og tolker den ut fra sin egen livsverden, de har ikke en forforståelse og et metaperspektiv som er nødvendig for å kunne lese teksten i kontekst (Gee, 2008, s. 191–198).

Kritisk literacy skriver seg altså inn i et stort felt. I dette kapittelet har jeg presentert aktuell teori på feltet og spesielt teori om kritisk literacy og lesing av skjønnlitteratur. Denne teorien vil jeg videre bruke til å designe og prøve ut et undervisningsdesign for å undersøke hvordan elevene på 8. trinn kan lese skjønnlitteratur med kritisk tilnærming. I elevenes møte med romanen, *De som ikke finnes*, vil det også være interessant å se hvordan de leser romanen som fiksjon, selv om mye av innholdet kan virke «sant», slik det blir problematisert over.

3. Metode

Formålet med masteroppgaven er å utvikle kunnskap og forståelse om hvordan elevene ved hjelp av et pedagogisk rammeverk kan samtale kritisk om innhold, kontekst og gjøre seg tanker om hvordan skjønnlitterære tekster kan påvirke vårt syn på samfunnet.

Prosjektet bygger på kvalitativ metode og på Maxwell (2009, s. 216) sitt kvalitative forskningsdesign, der forskningsspørsmålet står i sentrum og har en klar sammenheng med

alle deler av studien. Med utgangspunkt i problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål, og gjennom systematisk undersøkelse, ønsker jeg å utvikle forståelse og søke svar på forskningsspørsmålene. Datamaterialet i denne undersøkelsen er forskningsgenerert og hentet fra en litterær gruppesamtale med påfølgende intervju. Undervisningsopplegget som er designet for studien, tar utgangspunkt i rammeverket, CLP, utviklet av Borsheim-Black et al. (2014).

Studien kan karakteriseres som en casestudie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64), men kan også betraktes som en pedagogisk designstudie (Bjørndal, 2013), siden undersøkelsen vil kunne avdekke virkningen av et spesielt undervisningsdesign knyttet mot problemstillingen min. Studien har et elevperspektiv der målet er å undersøke hvordan elevene kritisk tilnærmer seg en skjønnlitterær tekst, og i rollen som forsker gjør jeg en utprøving av et undervisningsdesign i feltet, to klasser på 8.trinn.

Skolebasert forskning blir ofte betegnet som en form for «aksjonsforskning», og prosjektet kan også betegnes som en type aksjonsforskning fordi jeg både deltar i prosessen som leder elevene inn i den litterære samtalen, og støtter utviklingen av det semi- struktuerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

Videre i dette metodekapittelet vil jeg presentere utvalg og undervisningsdesignet. For å gjøre studien transparent og etterprøvable forsøker jeg så detaljert som mulig å gjengi hvordan jeg har gjennomført studien, samlet inn datamateriale, kategorisert og kodet, analysert og tolket for å finne eventuelle svar, og for å søke en større forståelse for problemstillingen. Postholm (2018, s. 133) tydeliggjør at forskeren må reflektere over sin egen rolle og andre etiske prinsipper knyttet til forskningen, og i avslutningen av kapittelet drøfter jeg studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Utvalg

Elevene i undersøkelsen går på 8. trinn på en ungdomsskole med seks paralleller.

Datainnsamlingen fant sted i januar, og elevene ble informert om prosjektet en stund før jul. Både foreldre og elever ble informert skriftlig om prosjektet. Elevene fikk også informasjonen muntlig, der en del spørsmål ble avklart. Gjennom samtykkeskjema svarte 48 av 57 elever, fordelt på to klasser, at de ville delta i prosjektet (vedlegg 1). Det ble foretatt en pilot i den ene klassen før innsamling av datamaterialet ble utført i den andre klassen.

Tabellen under (tabell 1) viser oversikt over det endelige utvalget og datamaterialet.

Tabell 1: Utvalg og empiri

Deltakere		Tid på samtalen	Empiri	
Gruppe 1 (tre elever)	Ola, Henrik, Fiona	7.05	Litterær gruppesamtale	Semistrukturert intervju
Gruppe 2 (tre elever)	Anders, Tina, Nils	11.10		
2 enkeltelever	Eva, Geir			

Det er 30 elever i klassen der datainnsamlingen til studien ble gjort, alle var ikke til stede under den litterære gruppesamtalen. Det endte med at klassen ble delt inn i åtte grupper på tre til fire elever. To av de åtte gruppene ble valgt ut til nærmere analyse, i tillegg deltok ytterligere to elever i intervjuet. Utvalget ble gjort på bakgrunn av at alle elevene hadde vært til stede i store deler av undervisningen, under den litterære gruppesamtalen, og da intervjuet ble gjort. I tillegg ble informantene valgt ut på bakgrunn av gjennomgang av lydopptaket, der jeg hadde et ønske om at gruppesamtalen ble en samtale der elevene spilte på hverandre. Ikke slik som på den ene gruppen der den ene eleven kun leste opp spørsmålene fra støttearket, og mente med det at han hadde deltatt i samtalen. Eller slik en annen gruppe løste det, med at en på gruppen svarte på ett spørsmål og så gikk de videre til neste, uten samtale eller diskusjon. For å få mest mulig materiale å analysere ble derfor gruppene der flere elever svarte på hvert spørsmål også et kriterium for å være med i det endelige utvalget. De to gruppene er representative med tanke på mye av innholdet i samtalen til alle gruppene, men ikke med tanke på lengden.

Til intervjuet ble åtte elever valgt ut, de seks elevene fra de to gruppene, og to elever fra to andre grupper. Dette ble gjort for å få inn flere, og ulike perspektiv på de ulike refleksjonsoppgavene, fordi jeg hørte at elevene ofte ble enige om et svar, eller en løsning på gruppen, selv om det ikke var målet med oppgavene. Utvalget er preget av at dette var i en periode med stort fravær blant elevene.

3.2 Undervisningsdesignet

Undervisningsdesignet er en del av et større arbeid med romanen *De som ikke finnes* av Simon Stranger (2015). Arbeidet med romanen var et tverrfaglig tema, med tittelen *Flukt*, innen samfunnsfag og norsk. I denne perioden, som strakk seg over syv uker, ble romanen lest parallelt med at elevene fikk lese ulike artikler og se dokumentarer innen temaet. Romanen ble lest høyt for elevene samtidig som elevene arbeidet med ulike oppgaver designet for å få

elevene til å veksle mellom lesemåtene å lese *med* og *mot* teksten (Borsheim-Black et al., 2014; Janks, 2009). Selve datainnsamlingen til dette forskningsprosjektet ble gjort etter at vi hadde lest hele romanen.

Øktene var planlagt for å lede til ulike literacypraksiser som videre kan føre elevene inn i en kritisk tilnærming til teksten, og til å sette teksten inn i kontekst. Literacypraksiser i dette designet, er å lese og samtale om romanen, konstruert ut fra ulike deler av CLP med mål om å lede elevene til å lese *med* og *mot* teksten.

Tabellen under (tabell 2) har jeg samlet de ulike literacypraksisene i fire tema, bygget på dimensjonene i CLP. Tabellen viser arbeidet i norsktimene. I samfunnsfag ble temaet *Flukt* knyttet opp mot nyere artikler om flukt, begrepstrening og flyktningssituasjonen i Europa.

Tabell 2: Skisse av innhold i norsktimene

Tema	Literacy-praksiser
Samtidslitteratur og kontekst	Diskuterer tema: papirløse flyktninger og flukt. Sammenligner fiksjon og fakta Setter handling og tema inn i samtiden og nyhetsbildet.
Litterære elementer	Tema, budskap og motiv Fortellermåter Forfatteren og forfatterens stemme Personkarakteristikk
Leseren	Ulike perspektiv (hvordan leseren relaterer, eller ikke relaterer, tema eller karakterer til eget liv).
Vurdering og evaluering av romanen og arbeidet	Bokanmeldelser (egen og andre sin vurdering av boken).

Undervisningsdesignet er, som tidligere nevnt, bygget på CLP (Borsheim-Black et al., 2014), og ble gjennomført i en økt på totalt 90 minutter, inkludert høytlesing av bokomtale, gjennomgang av støtteark, individuelt arbeid på 10 minutter med refleksjonsoppgavene på støttearket, og de litterære gruppesamtalene.

Undervisningsdesignet ble gjennomført i to 8. klasser, der den første klassen var pilotklassen. Under piloteringen ble undervisningsdesignet og datainnsamlingen prøvd ut for å undersøke

om oppgavene til den litterære samtalen fungerte som støtte til samtalen, og at opptak og lagring gikk etter planen. Det tekniske rundt datainnsamlingen gikk som planlagt, men jeg valgte å gjøre noen endringer i designet før gjennomføring i den andre klassen for å spisse oppgavene til informantene mer mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. I gruppene med tre elever ble samtaletiden bedre fordelt, og derfor organiserte jeg gruppene med tre elever i økten for innsamling av empiri. I tillegg var det lettere å skille stemmene fra hverandre når det bare var tre på gruppene. Den største endringen som ble gjort var at informantene ikke fikk ta med seg støttearket de hadde skrevet på, da det ble mye opplesning under den litterære gruppesamtalen til pilotklassen, og jeg ønsket at refleksjonsspørsmålene skulle være en inngang til en større samtale om teksten. Elevene hadde ikke arbeidet med spørsmålene som inngikk som støtte til den litterære samtalen før økten for datainnsamling.

3.2.1 Støtteark og førlesing til den litterære gruppesamtalen

I inngangen til timen som utgjør empirien, fikk elevene et støtteark, med refleksjonsoppgaver og et utdrag av en bokmelding av *De som ikke finnes*, som de skulle bruke i den litterære samtalen (vedlegg 2). Bokmeldingen og refleksjonsoppgavene ble lest høyt for elevene, før de fikk 10 minutter til å tenke over spørsmålene og notere stikkord til samtalen. Dette arbeidet ble gjort individuelt. Førlesingsaktiviteten, med støttearket, valgte jeg å ha med for å forberede elevene til hovedaktiviteten, og fordi jeg hadde designet det som ramme for samtalen. Jeg valgte å starte med oppgaver som krever at eleven leser *med* teksten, med intensjon om at det skulle være en ufarlig inngang til samtalen.

Refleksjonsoppgavene ble laget med utgangspunkt i romanen og bokmeldingen i tillegg til rammeverket, CLP (Borsheim-Black et al., 2014). Jeg valgte noen av dimensjonene i CLP til å lage refleksjonsspørsmålene, som igjen kunne tjene til å svare på forskningsspørsmålene.

Under vises refleksjonsspørsmålene som var en del av støttearket, i tillegg fikk elevene en utskrift av et utdrag av bokomtalen *Bokanmeldelse: Et knyttneveslag av en roman* (Straume, 2014) (vedlegg 2).

Tabell 3: Refleksjonsspørsmål

Refleksjonsspørsmål
Hvilket syn viser forfatteren på flyktninger i denne romanen?
Hvilken rolle har romanen på ditt syn på flyktninger? Har du endret syn? Forklar
I teksten står det: «Er «De som ikke finnes» en god roman? Jeg vil si at den først og fremst er en viktig roman, her er en forfatter som har beholdt troen på at litteratur kan

forandre verden, som håper kunsten kan gi innsikt som fører til faktisk handling». Hvilke tanker har du om at skjønnlitteratur kan endre hvordan en ser på verden?
Hvordan vurderer du hovedpersonene, som helter eller offer, ut fra romanen? Og hvem føler du at forfatteren trekker fram/holder med? Forklar.
Anmelderen skriver: «Det mest ubehagelige er likevel vissheten om at dette ikke er en oppdiktet historie. Fiksjon eller ei, det finnes tusenvis av Samueller på vei til Europa, titalls tusen papirløse, som lever et ikke-liv, et liv der artiklene i menneskerettighetserklæringen brytes igjen og igjen, én etter én». Hva mener hun med at dette ikke er en oppdiktet historie (fiksjon)?
Støtter handlingen og synet forfatteren viser om flukt og flyktninger det synet media, staten og folk/du har på flukt og flyktninger?
Hvordan reflekterer romanen hva som skjer i verden i dag?

3.2.2 *De som ikke finnes*

I dette delkapittelet vil jeg først gi en kort presentasjon av romanen, før jeg presenterer mitt syn på karakterene. Dette gjør jeg fordi informantene fikk refleksjonsspørsmål om karakterene, og da kan min vurdering av karakterene leses opp mot informantenes, for å skape et bredere bilde av informantenes tolkning. Til slutt vil jeg begrunne valg av tekst.

De som ikke finnes (2014) er siste bok i en trilogi av den norske forfatteren, Simon Stranger. I første bok, *Barsakh* (2009) er hovedpersonen Emilie på ferie i Gran Canaria og møter Samuel, en ung flyktning, for første gang. *Verdensredderne* (2012) handler om Emilie og hennes engasjement i en organisasjon som arbeider for å stoppe utnyttning av arbeidere fra utviklingsland. I *De som ikke finnes* møter Emilie Samuel igjen, og leserne blir tatt med på Samuels reise fra Afrika til Norge, og til et liv som papirløs flyktning.

Jeg vurderer romanen som virkelighetsnær. Forfatterens framstilling av karakterene framstår som troverdig. Ingen av karakterene blir favorisert, og forfatteren får fram hvordan mennesket er komplekst og kan opptre både som helt og offer. Vi møter Emilie som blir satt i en svært vanskelig situasjon da Samuel oppsøker henne uten å ha oppholdstillatelse i Norge. Emilie synes synd på Samuel, men hun er også redd. Hun virker redd fordi hun oppfatter ham som truende, men også fordi hun har en betinget dom over seg som gjør at hun kan risikere å

havne i fengsel om hun skjuler en papirløs flyktning. Samuel får størst plass i romanen, og han blir skildret som både empatisk, vennlig, tøff, sårbar og desperat, noe som er en troverdig framstilling med tanke på hva han går gjennom. I bokomtalen som elevene fikk arbeide med i forkant av den litterære gruppesamtalen blir romanen beskrevet som «[...] et brutalt bilde av papirløse flyktninger og deres liv på siden av samfunnet» (vedlegg 2), denne beskrivelsen vil jeg si meg enig i. Jeg kan også forstå at det kan være vanskelig for elever å skille fiksjon og fakta i denne samtidsromanen.

De som ikke finnes, ble først og fremst valgt fordi det er en samtidsroman. Handlingen i romanen ble støttet gjennom et utvalg av artikler med samme tema, noe som gjorde det lettere for elevene å lese *med* teksten. Tekstutvalget hjalp dem til å sette tekstene i kontekst, og de fikk bredere inngang til gruppesamtalen og intervjuet. I tillegg fikk elevene en felles leseopplevelse, og referanseramme, som gjorde det enklere for dem å snakke om tekstene og bygge på hverandres tanker og meninger.

I elevens arbeid med å lese *med* og *mot* teksten, vil det være mer utfordrende å lese *mot* en tekst som de er enig i, enn en de er uenig i (Janks, 2019, s. 561). En samtidsroman vil i større grad kunne utfordre elevene på å lese *med* teksten, så lenge det er et tema eller karakterer elevene kan relatere til, og fordi den belyser tema fra elevens samtid. I motsetning til litteratur der verdensbildet viker fra deres oppfatning, som for eksempel eldre litteratur som *Et dukkehjem* av Ibsen, som blant annet viser et annet kjønnsrollemønster og kvinnesyn enn vi i Norge er kjent med i dag. Romanen ble også valgt med tanke på at elevene, mest sannsynlig, ikke har arbeidet systematisk med denne måten å kritisk tilnærme seg tekst på før.

3.3 Datamateriale

Datamaterialet i denne studien består av observasjon og transkriberte gruppesamtaler, etterfulgt av semistrukturerte intervju på 8. trinn. Disse metodene er ment å utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114), og med denne trianguleringen kan jeg bedre søke svar på problemstillingen. Trianguleringen kan også skape større tiltro til studien og styrke validiteten i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Dette prosjektet samler inn data fra en liten gruppe, noe som danner grunnlag for kvalitativ forskningstilnærming. Målet er å behandle datamaterialet så objektivt som mulig, opp mot de analysekategoriene jeg finner formålstjenlig ut fra teorien prosjektet bygger på. Eventuelle etiske dilemma knyttet til min rolle som både lærer og forsker i prosjektet vil jeg komme tilbake til i slutten av kapittelet.

3.3.1 Observasjon

I dette prosjektet valgte jeg å bruke litterær gruppesamtale som metode for å få tak i data. Den litterære samtalen forutsetter at deltakerne er villig til delta i samtalen og forholde seg til teksten som en henvendelse til leseren (Gourvennec et al., 2015, s. 30). Ved å bruke gruppesamtaler som metode ønsket jeg at elevene skulle gå i dialog med både tekst og hverandre, de ble utfordret på å sette ord på sin forståelse av, og mening om romanen, og sammen reflektere over oppgavene. Det er også slik at når en observerer en gruppesamtale, som er tilfellet i denne studien, vil kunnskapen en henter ut fra en slik observasjon ikke være konstant, men avhengig av for eksempel hvem som er på gruppe og hvem som observerer. Observasjon blir sett på som en fundamental metode for å samle empiri på, da den kan inneholde flere aktiviteter i en naturlig setting (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Gruppene gjorde det mulig for alle elevene å delta, samtalen ble ikke lærerstyrt, og elevene ble ikke guidet gjennom oppgavene, bortsett fra introen med støttearket som foregikk i helklasse.

Gruppene til den litterære gruppesamtalen ble satt sammen med mål om at alle gruppene skulle få til en fruktbar samtale, og med tanke på hvordan klassen ellers blir delt inn i grupper, med ønske om at studien skal være så autentisk som mulig. Opptaket ble gjort med to diktafoner og på to grupperom. Etter høytlesning av bokanmeldelsen og 10 minutter med individuelt arbeid med støttearket, ble informantene plassert på grupperom med refleksjonsspørsmålene fra støttearket og med lydopptaker. En elev på hver gruppe fikk i oppgave å lese opp refleksjonsoppgavene, og gruppene ble oppfordret til å prøve å få alle med i samtalen. Jeg startet samtalen ved å trykke på lydopptakeren, og gikk deretter ut av rommet. Jeg valgte å ikke være deltakende observatør i selve opptaket av gruppesamtalen. Fordelen med å ikke være tilstede under lydopptaket var at jeg som lærer og forsker ikke kunne påvirke situasjonen som ble observert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Likevel vil jeg hevde at jeg inntok rollen som deltakende observatør fordi jeg innledet timen med støttearket som førte dem inn i den litterære samtalen. Det betyr at jeg la noen føringer for hvordan samtalen skulle gjennomføres, for eksempel ved å gi en person ansvaret for at spørsmålene ble lest opp. Jeg understrekte også at samtalen skulle være en samtale der deltakerne bygde på hverandres ytringer, og at det gjerne måtte bli en diskusjon.

Etter å ha lyttet til opptaket og transkribert samtalen i sin helhet, ble to av åtte grupper valgt ut, de fikk navnene *Gruppe 1* og *Gruppe 2*. I *Gruppe 1* var samtalen preget av litt kaos og stress i starten. Alle ville delta, de både avbrøt og snakket i munnen på hverandre. Underveis i samtalen roet de seg, og det ble en mer naturlig samtale mellom gruppemedlemmene.

Opptaket kan nok være noe av grunnen til at informantene stresset litt i starten, men det at samtalen ble roligere, og at de stort sett fikk fullført ytringene sine, tyder på at de etter hvert ble vant med situasjonen. Jeg var interessert i om informantene hadde mer å komme med etter den hektiske starten på samtalen, og valgte derfor å invitere dem til å delta på intervjuet.

I *Gruppe 2* spilte elevene på hverandres refleksjoner, og de var ikke nødvendigvis enig hele tiden. Det gjorde samtalen interessant, og jeg ønsket å gå mer inn i samtalen på bakgrunn av observasjonen. Begge gruppene løste oppgaven uten at samtalen hadde like stort preg av å være en opprøpning av svar på støttespørsmålene, som var tilfelle i noen av de andre gruppene. Det var variasjon i deltakelsen i gruppesamtalene, kanskje fordi gruppene ble formet med tanke på at det skulle være noen på hver gruppe som ville ta ansvar for at oppdraget ble utført. På noen grupper var det elever som ikke snakket uten at de ble spurt direkte. De fleste samtalene var på fem til syv minutter. I etterkant av den litterære samtalen gjennomførte jeg semistrukturerte intervju med de to gruppene og to elever fra en tredje gruppe.

3.3.2 Intervju

For å få mest mulig informasjon om hvordan informantene leser *med* og *mot* teksten, valgte jeg å gjennomføre intervjuer i tillegg til observasjonen. Intervjuene ble gjort noen dager i etterkant av den litterære gruppesamtalen, slik at jeg hadde gjort et utvalg av hvilke grupper jeg ville ta med i studien, og videre hvilke informanter jeg ville intervjuer. En intervjuguide ble utformet som støtte til intervjuet (vedlegg 3). Spørsmålene var i stor grad lik dem på støttearket, men de ble ikke nødvendigvis stilt kronologisk, da det gjerne dukket opp oppfølgingsspørsmål underveis.

Denne datainnsamlingen var noe mer anstrengt fra informantenes side, da samtalen var alene med lærer, og i tillegg ble tatt opp. Utover i intervjuet ble informantene likevel mer avslappet, noe som lengden på svarene, og det at de stilte spørsmål tilbake kan være et tegn på. Det semistrukturerte intervjuet ble også tatt opp på diktafon og deretter transkribert.

3.3.3 Transkribering

Lydfilene fra de litterære gruppesamtalene og intervjuene transkriberte jeg selv for å bli bedre kjent med datamaterialet og for å basere tolkningene på egne transkripsjoner. Jeg utarbeidet noen enkle transkripsjonsnøkler i arbeidet med å transkribere lydopptaket (se under). Jeg lyttet gjennom opptaket mange ganger, både for å få med alle detaljer, men også for å få forståelse for elevenes refleksjoner og svar. Transkripsjonsnøklerne ble skapt i forsøk på en transparent og systematisk fortolkning av samtalene.

To diktafoner ble brukt for å ta lydopptak, etter tillatelse fra NSD (vedlegg 4). Når informantenes ytringer blir gjort om til skriftspråk går noen dimensjoner tapt i prosessen fra den litterære gruppesamtalen og de semistrukturerte intervjuene, til det transkriberte materialet foreligger (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Lydopptak som metode gir informasjon om hva som blir sagt og hvem som sier det, men data som mimikk og kroppsspråk blir ikke fanget opp. Fordelen med lydopptak er at det gjerne ikke virker like avslørende for elevene som videoopptak, og det kan gjøre gruppesamtalen mer autentisk.

Jeg vurderte det slik at lyden var den viktigste dimensjonen for å søke svar på problemstillingen. I tillegg har elevene brukt lydopptak som metode i litterære samtaler tidligere, og er kjent med metoden. Likevel var det tydelig at informantene synes situasjonen var noe uvant. I noen av samtalene startet opptaket med at alle ville si noe, de avbrøt hverandre og samtalen virket stresset, men etter hvert fant de ut av det, ble roligere og fikk lov til å snakke ut. Elevene var også opptatt av at dette var viktig for å gi god informasjon til studien, og det ble kommentert at de måtte gjøre det ordentlig slik at det ble gode data til meg som forsker.

I de litterære gruppesamtalene er det tre stemmer i hvert opptak. I intervjuet er det bare to stemmer, lærerens og elevens. Alle gruppesamtalene og intervjuene er transkribert for hånd, og de er transkribert dialektnært. I transkripsjonen ble alle elevene anonymisert ved bruk av pseudonym, og diktafon og transkripsjonsnøkler ble oppbevart separat og nedlåst, som avtalt med NSD (vedlegg 4). Tolkningen min ble gjort ut fra det som ble sagt, og til dels ut fra hvordan det ble sagt, med trykk på ord, eller for eksempel nøling.

Transkripsjonsnøkler:

* Muntlige tilleggsord som «sånn, då/da, liksom» og gjentakelse av samme ord er utelatt for å få flyt, og lettere oppfatte innholdet i sitatet fra informantene, der det ikke er nødvendig for forståelsen.

* Der latter eller andre lyder er viktig for forståelsen har jeg skrevet dem i parentes bak gjeldene sitat.

* Alle informantene sine navn er erstattet med pseudonym. Replikkene i den litterære samtalen er markert med “Pseudonym”, og i intervjuet med “Intervjuer” og “Pseudonym”.

* Transkripsjonen er dialektnær, og relevant informasjon som pauser, handlinger og lyder ble skrevet i parentes.

* Bekreftende lyder og “tenkelyder” som “mhm”, “eh” og “hm” er utelatt om det ikke er av betydning for kommunikasjonen i fortolkningsprosessen av lydopptakene mellom deltakerne i den litterære samtalen eller i intervjuet. For eksempel når en informant svarer med «Mhm».

* Bruk av ord og uttrykk på for eksempel engelsk ble markert med anførselstegn: «Oh, shit», «same».

3.4 Analytiske grep

Jeg tolket tekstmaterialet ved å dele det inn i tema, eller dimensjoner, og kategorier. Jeg gjorde dermed en tematisk innholdsanalyse (Anker, 2021, s. 40), eller en deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 260, 261). Ved å gjøre denne inndelingen utviklet jeg meningsenheter for å kunne analysere materialet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160).

For å få svar på forskningsspørsmålene om hvordan elevene leser *med* og *mot* romanen, og hvordan de reflekterer over spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta, ble fire dimensjoner valgt ut, disse er bygget på CLP og basert på teori om kritisk literacy. Dimensjonene er avgrenset med underkategorier av CLP, og tilpasset dette prosjektet.

I den første dimensjonen, *Leseren*, har jeg laget underkategorien *Påvirkning*, for å operasjonalisere dimensjonen tilpasset denne undersøkelsen. Den handler om hvordan leseren oppfatter teksten, og denne tilnærmingen til teksten blir gjort for at leseren skal lære og anerkjenne at teksten ikke har en objektiv mening, og at mening blir skapt gjennom leserens interaksjon med teksten (Borsheim-Black et al., 2014, s. 130).

Den andre dimensjonen er *Litterære element*. I denne studien er *Litterære element* avgrenset til å handle om *Framstillingen av de litterære karakterene*. I likhet med de andre dimensjonene kan elevene også her bli utfordret til å lese både *med* og *mot* teksten, og de blir støttet til å vurdere hvordan karakterene utvikler seg og blir framstilt.

Maktforhold og ideologi, er den tredje dimensjonen i rammen jeg har laget. Denne dimensjonen bygger på dimensjonene *Contexts* og *Canonicity* fra CLP, men med elementer fra Janks (2009) sin dimensjon om makt og Freebody og Luke (1990, s. 14) sin fjerde dimensjon som også handler om tekstenes makt, ideologi og påvirkning. Elevene skal med støtte i spørsmål kunne sette teksten i kontekst, og for eksempel vurdere hvem som forteller historien, hvilken versjon av historien blir fortalt, og om det ligger noen underliggende tanker eller ideer bak historien(e) (Borsheim-Black et al., 2014, s. 126,128).

Den fjerde dimensjonen, *Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta*, er designet ut fra rammeverket til Borsheim- Black (2014) og modellen til Janks (2009, s. 23). I romanen det blir arbeidet med i dette prosjektet, er det mye elevene kan kjenne igjen fra artikler og dokumentarer de har arbeidet med under det tverrfaglige arbeidet, og de får med dette hjelp til å sette teksten i kontekst. Elever kan finne det vanskelig å lese skjønnlitteratur fiktivt (Penne, 2013, s. 47), og gjennom kritisk arbeid med tekst blir elevene utfordret på å vurdere tekster som realistisk, virkelighetsnær, eller som urealistisk. Eleven sin forståelse og oppfatning av teksten blir påvirket av om eleven leser teksten som fiksjon eller fakta, derfor vil denne dimensjonen passe inn i et rammeverk som har som mål å støtte elevene til å reflektere over forholdet mellom fiksjon og fakta.

Under hver dimensjon er datamaterialet videre kategorisert med spørsmål til datamaterialet og i å lese *med* og *mot* teksten (se tabell 4).

Borsheim-Black et al. (2014, s. 125) understreker at kategoriene i deres modell overlapper og gjensidig bygger på hverandre. I likhet med dimensjonene i CLP, og de ulike orienteringene til tekst i Janks sin modell, har ikke dimensjonene i rammen min heller lukkede skott. For eksempel vil det å vurdere tekstens påvirkning kunne overlappe informantenes vurdering av maktforholdet, eller det å lese teksten som fiksjon eller fakta. Det vil være naturlig å trekke inn kontekst i forholdet mellom fiksjon og fakta og for eksempel når de vurderer tekstens ideologi og maktforhold. Det gjør at samtalen til informantene passer inn i flere dimensjoner på en gang, men jeg har foretatt en inndeling og et valg ved å kategorisere datamaterialet innenfor de ulike dimensjonene, og videre i underkategoriene å lese *med* eller *mot* teksten, som vist under i *Tabell 4*.

Tabell 4: Oversikt over analyseverktøy

Dimensjoner og underkategorier	Spørsmål til datamaterialet, og kategorisering av å lese <i>med</i> og <i>mot</i> teksten
1. <i>Leseren:</i> <i>Påvirkning</i>	Hvordan relaterer (ikke) elevene temaet, papirløse flyktninger, og/eller hovedpersonene til eget liv? Hvordan blir elevene påvirket? 1) Å lese <i>med</i> teksten: Sammenligning med eget liv 2) Å lese <i>mot</i> teksten: Vurdere teksten ut fra andre perspektiv
2. <i>Litterære element:</i> <i>Fram-</i>	Hvordan reflekterer elevene over hvordan personene i romanen blir framstilt?

<i>stillingen av de litterære karakterene</i>	1) Å lese <i>med</i> teksten: Vurdere utviklingen til karakterene/ identifiserer karakterene 2) Å lese <i>mot</i> teksten: Vurdere verdier og/eller ideologier teksten/forfatteren fremmer gjennom karakterene
3. <i>Maktforhold og ideologi</i>	På hvilken måte viser elevene at de forstår at teksten og/eller forfatteren kan utøve makt gjennom handling og språk? 1) Å lese <i>med/mot</i> teksten: Hvordan knytter elevene media til romanen? 2) Å lese <i>med/mot</i> teksten: Hvordan reflekterer elevene over forfatterens og tekstens påvirkning og makt?
4. <i>Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta</i>	1) Å lese <i>med/mot</i> teksten: Hvordan setter informantene tekst i kontekst med samfunnet i dag? 2) Hvordan ser informantene på forholdet mellom fiksjon og fakta?

Første kolonne viser dimensjonene og underkategorier i de to første dimensjonene, andre kolonne viser spørsmål til datamaterialet, i tillegg til kategoriene å lese *med* og *mot* teksten.

Datamaterialet ble organisert og plassert under de ulike kategoriene. Spørsmålene til gruppesamtalene og det semistrukturerte intervjuet ble laget ut fra kategoriene. Spørsmål og svar ble først kategorisert med farger etter dimensjonene i analyseverktøyet. Deretter ble de kodet, som vist i den tredje kolonnen i *Tabell 5*, for å finne svar på om elevene leser *med* eller *mot* teksten. For å få en oversiktlig og strukturert framstilling av datamaterialet gjorde jeg vurderinger som plasserte de ulike ytringene under de ulike dimensjonene. I *Tabell 5* vises et eksempel på hvordan samtalene ble kodet.

Tabell 5: Eksempel på kategorisering

Refleksjonsspørsmål	Ytring	Samtalekode Nr. på dimensjon + a (leser <i>med</i> teksten, eller b (leser <i>mot</i> teksten)
Maktforhold og ideologi	Ola: Eg vil si at han viser at viser litt medfølelse for de... Henrik: Ja	3a
Hvilket syn viser forfatteren på flyktninger i denne romanen?	Fiona: Ja, enig fordi, eller, han viser liksom støtte med de, at han ikkje ser ned på de, med tanke på det han skriver... Ola: Han forstår de da, på et vis Fiona: Ehm, ja.. Ola: Nesten som han var flyktning sjøl	3a 3a/b

	<p>Alle: Ja..</p> <p>Henrik: Eller at han har vært på et eller sånn greier der, noe sånn lignende</p> <p>Ola: ja, eller sånn (snakker litt i munnen på hverandre)</p> <p>Henrik: Ja, han viser liksom hvor vondt de har det og sånt...</p> <p>Fiona: Ja</p>	<p>3a</p> <p>3a</p>
--	---	---------------------

3.5 Metodologisk drøfting

3.5.1 Studiens gyldighet og pålitelighet

Utarbeidelsen av undervisningsdesignet, gjennomføring av datainnsamlingen og fortolkningen av datamaterialet er preget av min forståelse av kritisk literacy, undervisning, elevenes alder, litterære gruppesamtaler og min tolkning av romanen. Som kvalitativ forsker tok jeg i bruk ulike datainnsamlingsstrategier og tolket materialet fra datainnsamling til prosjektets slutt. Gjennom de ulike delkapitlene i metoden, har jeg prøvd å trinnvis framstille forskningsprosessen for å gjøre den så transparent og etterprøvbar som mulig, gjennom en tydelig sammenheng mellom mål, teori, og metode knyttet til forskningsspørsmålet, for å sikre studiens validitet og reliabilitet (Maxwell, 2009).

Prosjektet er en kvalitativ studie med et begrenset utvalg, og det er et utdrag fra gruppesamtalene og intervjuene som blir presentert i oppgaven, der jeg er ute etter å undersøke elevenes kritiske tilnærming til tekst og hvordan de forholdt seg til romanen som fiksjon. Dette gjør at en ikke kan generalisere resultatene, men likevel se overførbarheten inn mot andre elever på 8. trinn, og argumentere for at studien peker på noen viktige poeng innen kritisk tilnærming til en skjønnlitterær tekst. Studien kan også være overførbar til andre klasserom, og være en kilde til videre arbeid med kritisk literacy og skjønnlitterære tekster. Mange lærere vil nok kjenne igjen både gruppesamtalen som metode og hvordan elever samtaler om tekst. Videre vil kanskje noen kjenne på et behov for en mer strukturert, kritisk tilnærming til tekster. Studien kan også være overførbar til andre studier, eller videre forskning på området.

Gruppesammensetningen blir gjort på bakgrunn av hva jeg vet om elevene faglig og hvordan de fungerer sammen. Her kunne jeg valgt å sette sammen to grupper med de elevene jeg antok ville gjøre det best ut fra tidligere faglige vurderinger, men som nevnt ligger det også til grunn et ønske om å undersøke undervisningsdesignet opp mot autentiske klassesituasjoner, og da vil det være hensiktsmessig å lage grupper slik jeg ellers ville dannet dem.

Begge gruppene klarte stort sett å holde samtalen i gang, og samtalte rundt alle støttespørsmålene, bortsett fra på spørsmålet om handlingen og synet til forfatteren støtter det synet media, staten og de selv hadde på flukt og flyktninger. Dette spørsmålet synes mange av informantene var vanskelig å forstå, og *Gruppe 1* valgte å gå videre uten å besvare spørsmålet. Intervjuet i etterkant av gruppesamtalene gjorde det mulig å få informantene til å svare på spørsmålet ved å gi en nærmere forklaring, dette førte til at et bredere utvalg fikk svart på spørsmålet.

Intervjuet fungerte som en oppsummering av informantenes egne tanker, og ga anledning til å gå dypere inn der elevene hadde blitt avbrutt, eller for å undersøke om de hadde noen andre refleksjoner enn det som kom fram under gruppesamtalen. Metodene komplementerte hverandre. Selv om de samme spørsmålene ble stilt i det semistrukturerte intervjuet, fikk jeg gjennom oppfølgingsspørsmål informasjon om elevene, for eksempel visste forskjell på fiksjon og fakta. Informantene svarte også på om de trodde de ble påvirket av at det var et tverrfaglig opplegg, og hadde tilgang på saktekster om samme tema. Informantene fikk på denne måten forklart hvordan de fikk støtte i saktekstene, og om dette påvirket hvordan de leste romanen.

Det kan alltid stilles spørsmål om noe kunne vært gjort på en annen måte, og om resultatet da ville vært annerledes. Refleksjonsspørsmålene på støttearket ga elevene en inngang og støtte i den litterære gruppesamtalen, samtidig begrenset den samtalen. Siden elevene ikke er trent på den kritiske tilnærmingen som blir skissert i dette prosjektet, anså jeg det som nødvendig med støttearket med refleksjonsspørsmålene. Videre kan det stilles spørsmål til om informantene ble ledet til svarene sine ved å knytte spørsmålene på støttearket til bokmeldingen som noen av refleksjonsspørsmålene var knyttet til. Samtidig var det disse forutsetningene jeg la til grunn og undersøkte.

Ved å kategorisere og kode datamaterialet foretok jeg en vurdering og et utvalg som påvirket hvordan jeg så på empirien. Ved å gjøre dette var jeg bevisst at jeg gjorde noen valg som var nødvendige for å analysere materialet, og det påvirker også analysen. Jeg har forsøkt å gjøre analysearbeidet så transparent som mulig for at resultatene skal kunne leses som nettopp det de skal være ut fra det arbeidet som er gjort. Maxwell (2009) belyser hvordan en må være klar over hvilke tanker, erfaringer, og personlige mål en har og hvordan disse kan være med på å forme designet. Sjansen er større for å få valide resultat om en hele tiden vurderer hvordan og i hvilken grad ulike avgjørelser for designet kan påvirke målet.

Dette prosjektet ble gjennomført som et vanlig undervisningsopplegg. I og med at jeg er både lærer og forsker i denne studien kan det stilles spørsmål til reliabilitet knyttet til undersøkelsen. Elevene kjenner meg som lærer, noe som kan føre til at de er trygge under datainnsamlingen, men det at jeg kjenner dem kan også føre til at jeg er forutinntatt på grunnlag av hva de tidligere har prestert faglig.

I rollen som forsker vil jeg være subjektiv fordi jeg har en dobbeltrolle som lærer og forsker i prosjektet. Så lenge forsker har kontakt med informantene vil det være rom for subjektive tolkninger og analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Selv om det til en viss grad er en subjektiv tilnærming til materialet, er jeg bevisst mine roller, og målet er å kunne studere materialet uten forutinntatthet, og arbeide systematisk for å skape forståelse og mening for å sikre studiens reliabilitet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 130) beskriver dette som å være i den hermeneutiske spiralen, det er en prosess for å kunne utvikle helhetsforståelse gjennom de ulike delene av prosjektet.

3.5.2 Ethiske dilemma

Tema i undervisningsdesignet kan berøre elevene på ulike plan. Noen er, og noen kjenner flyktninger og innvandrere. Tekst, oppgave og spørsmål kan gjøre at elevene viser personlige, eller politiske meninger, men ingen deler av undervisningsdesignet er lagt opp til dette. Det er viktig å tenke på forskningsetikk gjennom alle delene av prosjektet. I Maxwell (2009, s. 216) sitt forskningsdesign er ikke etikk tegnet inn i modellen, men han understreker i beskrivelsen av de fem komponentene i modellen at etikk inngår i alle delene av designet.

Arbeidet med romanen var en del av den ordinære undervisningen på 8.trinn for alle parallellene, det er ikke et forskningsprosjekt som er tatt ut av skolens eller fagets kontekst. Foreldre og elever ble informert om prosjektet både muntlig og skriftlig. Deltakerenes anonymitet ble ivaretatt gjennom hele prosjektet, ved å anonymisere informantene i det skriftlige materialet, og gjennom lagring av data. Elevene som deltok i studien, godkjente det gjennom samtykkeskjema (vedlegg 1). De ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, og at det var frivillig å delta. Det som kunne gjøre det vanskelig for elevene å takke nei til deltakelse, kan være dobbeltrollen jeg hadde som lærer og forsker. Det var derfor viktig å avklare spørsmål fra elevene, som at det ikke ville gå ut over forholdet til læreren eller karakterer om de valgte å ikke delta. Slik at elevene følte seg trygge på sitt valg, sin rolle og situasjonen. Prosjektet er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 4).

4. Analyse

Formålet med prosjektet er i hovedsak å søke svar på hvordan elever på 8. trinn leser *med* og *mot* en skjønnlitterær tekst, og hvordan de viser refleksjon over spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta. For å støtte elevene i dette arbeidet ble CLP tilpasset og brukt som grunnlag for utvikling av et undervisningsopplegg som er designet for å støtte kritisk lesing. Som vist i bakgrunn for prosjektet og gjennom teorien er det å lese kritisk en kompetanse en som lærer kan støtte elevene mot å lære gjennom målrettet arbeid og organisering av undervisningen (Luke, 2012, s. 8). Flere forskere peker på at det er nødvendig med rammeverk (Borsheim-Black et al., 2014), eller didaktiske modeller (Janks, 2009; Freebody & Luke, 1990, 2003) for å kunne designe undervisning, som legger til rette for kritisk lesing og tilnærming til tekst. Videre kan kritisk tekstlesing bidra til samfunnsengasjerte borgere (Blikstad-Balas, 2016; Wineburg & Reisman, 2015; Luke, 2012; Janks, 2009).

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene i prosjektet gjennom de fire kategoriene *Leseren*, *Litterære element*, *Maktforhold og ideologi*, og *Fiksjon/fakta*, som er presentert i metodedelene. I slutten av kapittelet blir de viktigste funnene oppsummert, før de blir tatt med videre til drøfting i diskusjonskapittelet.

4.1 Leseren: Påvirkning

Denne dimensjonen har til hensikt å vise om elevene klarer å sammenligne sitt eget liv med personene i teksten sine liv, og da lese *med* teksten. Eller om støttespørsmålene, eller intervjuet, fører til at elevene leser *mot* deres personlige oppfatning. Det vil si at elevene tar i betraktning hvordan ulike deler av deres egen identitet og/eller privilegier **påvirker** deres oppfatning av romanen (Borsheim-Black et al., 2014, s. 130).

Informantene skulle reflektere rundt spørsmålet: *Hvilken rolle har romanen på ditt syn på (papirløse) flyktninger? Har du endret syn? Forklar.* Flere av elevene kommenterte at de ikke visste så mye om flyktninger fra før. Utdraget her er hentet fra gruppesamtalen til *Gruppe 1*:

Henrik: Eg visste ikkje så mye fra før egentlig, så..

Fiona: Samme her..

Ola: Liksom du tenker ikkje over flyktninger sånn liksom hver dag. (...) Jeg fikk litt sånn syn at det var sånn Marialeir, (retter seg selv) Moiraleir (flyktningeleir i Hellas)

Fiona: Ja, eg var ikkje helt klar over at det var noe som het papirløse flyktningar. Eg har ikkje lært om det før

Henrik: Eg har aldri hørt ordet før.

Fiona: (Fniser) Ehn, nei

Ola: Om eg har endret syn, så sykt og. Eg synes synd, så uendelig synd på....

Fiona: Ja «same». Eg tenker mye mer over hvordan folk i verden har det.

Ola: Ja, når du. Når eg ikkje er fornøyd med middagen så tenker eg på Samuel. Nei, eg skal spise opp for **han**. (Ler)

Henrik/Fiona: Ja...(ler)

Henrik: Ja, ka de må gjøre bare for å få penger...

Fiona: Ja, hvor vi kaster mat som ikke blir spist opp en gang...

Informantene er enig i at de visste lite om tema fra før, og de hadde ikke hørt begrepet papirløse flyktninger før arbeidet med tema på skolen. Selv om de ikke har hørt om begrepet viser Ola at han har hørt om tema i sammenligningen med flyktingeleiren i Hellas. Fiona sammenligner livet til Samuel, og de andre flyktningene i romanen, med seg selv og hvilke privilegier hun mener «vi» tar for gitt når hun reflekterer over hvordan andre mennesker i verden har det. Hun sammenligner også situasjonen til Samuel og det at han til tider manglet mat med hvordan «vi» her hjemme kaster mye mat. Mens Fiona tenker på hvordan «vi» sløser med mat, reflekterer Henrik over hva Samuel og de han møter på veien må gjøre for å overleve og få tak i penger. Disse refleksjonene viser at de ser at de er privilegerte som bor i et land, eller et samfunn, der de ikke må tenke på hvordan de skal tjene penger for å overleve, og at tilgang på mat er en selvfølge. Elevene viser gjennom refleksjonene at de kan lese *med* teksten. De assosierer innholdet i teksten med eget liv, og de kan se det i sammenheng med verden i dag (Penne, 2013, s. 47; Borsheim-Black et al., 2014, s. 124).

Samtidig viser de refleksjon som gjør at de ser kritisk på eget liv og hvordan de tar en del ting for gitt. Romanen beskriver to hovedpersoner, der Emilie er en jente som elevene kan identifisere seg med, i og med at hun bor og er oppvokst i Norge, og Samuel, som representerer en marginalisert samfunnsgruppe, en person som elevene ikke uten videre har forutsetning for å identifisere seg med. Selv om de fleste refleksjonene er på et personlig plan, viser Fiona at hun også kan sette det i en større sammenheng med å bruke det personlige pronomen «vi», som her kan tolkes til å bety «vi som bor i Norge». Videre viser hun til hvilke privilegier «vi som bor i Norge» har når hun knytter situasjonen til Samuel i romanen med hvordan «vi som bor i Norge» for eksempel har tilgang på mat. Denne måten å lese på, der de kan se hvordan de er privilegerte som bor i et land som Norge er, kan vi tolke som et tilløp til at de ser kritisk på teksten (Borsheim-Black et al., 2014, s. 127). Denne måten å sammenligne sitt eget liv og de litterære karakterene på kan påvirke hvordan de leser teksten, for flere av informantene kommenterer at de føler empati med personene i teksten.

Ola viser hva hans oppfatning fører med seg når han senere sier at dette får ham til å synes synd på flyktninger, og at det har gjort at han har endret oppfatningen han hadde av flyktninger. Han viser med trykk på ordene i opptaket at han i stor grad leser *med* teksten når han understreker at han har endret synet sitt «så sykt óg». Han viser en kritisk tilnærming ved å lese mot sin egen personlige oppfatning, men ikke *mot* teksten.

I *Gruppe 2* beskriver Tina og Anders hvilken påvirkning romanen har hatt på deres syn på flyktninger:

Tina: Ja, altså eg har endret syn og sånn, no har eg jo funnet ut mer om (...) ka som skjer. Kor ille de faktisk kan ha det, og at det skjer med sikkert flere 10 000 folk, sikkert millioner, eg vet ikkje, og kanskje det gir et syn på at det må fikses og at det må, at det er noe som må endres. [..]

Anders: Og sånn som når det er på nyhetene, da følger de ikke en person da er det mer sånn, her er det mange som døde liksom. Sånn som den trailerulykken, det blir sånn "Oh, shit", men når du leser hele boken så får du liksom hele historien og det får mer mening.

Felles for informantene er at de mener at de har endret syn på flyktninger. I det legger de at de nå vet mer om hvordan flyktninger har det og hva de går gjennom, og dette skaper empati hos leserne. Alsup (2013, s. 182) understreker hvor viktig det er at elevene leser skjønnlitteratur for å utvikle empati og evnen til kritisk lesing. Anders viser også til en viktig forskjell på fiktive og faktive tekster da han sammenligner hvordan han ser på nyheter om en ulykke der flere flyktninger ble drept, og det å lese en hel roman der en blir kjent med personene. Han sier at «(..) det får mer mening» i romanen. Hva han legger i dette er ikke helt sikkert, men det kan være at han mener at romanen gir mer mening fordi han får hele handlingen, eller at han ved å ha lest hele romanen bedre forstår situasjonen til flyktningene i artikkelen om «trailervelten». Anders viser refleksjon over forholdet mellom fiksjon og fakta, han sammenligner ikke Samuel med seg selv, fordi det livet han lever er så ulikt hans eget, men han knytter det til andre i samme situasjon. Med dette viser han at han leser *med* teksten, men at han kan knytte det opp mot andre enn seg selv. Dette kan tyde på at han er på vei mot en mer kritisk tilnærming og mot å lese *mot* teksten, noe som er målet med rammeverket til Borsheim- Black et al. (2014), og den didaktiske modellen til Janks (2009). De understreker at for å lese *mot* teksten, må elevene kunne lese *med* teksten (Borsheim-Black et al., 2014, s. 124,125; Janks, 2009, s. 561).

Informantene leser i stor grad *med* teksten, teksten spiller på lag med deres følelser og utfordrer ikke deres ideologi, det er kanskje grunnen til at de heller ikke, i betydelig grad, får vist om de kan lese *mot* teksten når de reflekterer rundt spørsmålet. Borsheim- Black et al.

(2014, s. 131) trekker fram at det å lese mot egne perspektiv er en del av det å lese kritisk. Elevene leser i liten grad *mot* teksten i den forstand at de reflekterer lite over hvordan teksten påvirker dem, men de leser kritisk i den forstand at de blir bevisst egne privilegium. Informantene erkjenner at de er privilegert gjennom å ta i betraktning andre perspektiv enn deres eget, og ser kritisk på, for eksempel, deres egen holdning til kasting av mat. På denne måten leder spørsmålet informantene til å belyse privilegiene de har, men som de kanskje ikke tenker over til vanlig.

4.2 Litterære element: Framstillingen av de litterære karakterene

Det en tradisjonelt tenker på med litteraturundervisning er kanskje elevenes evne til å finne motiv, litterære virkemidler og tema. Det er også slik det er mest vanlig å undervise i litteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 92). I CLP blir dette omtalt som å lese *med* teksten (Borsheim-Black et al., 2014, s. 129). Ved tradisjonelt arbeid med teksten og analyse av litterære virkemidler vil elevene bli utfordret på finne tema, motiv og gi personkarakteristikk av karakterene i teksten, i tillegg til, blant annet, å finne eksempel på symbolbruk og metaforer. Disse metodene er viktige for at elevene skal kunne utvikle litterære ferdigheter som å analysere og tolke teksten. Om elevene skal føres inn i en kritisk tilnærming til teksten må de derimot stille spørsmål til disse funnene, for eksempel: Hvorfor skriver forfatteren om dette temaet? Hva er motivet til forfatteren? Hvordan framstiller forfatteren rollefigurene i teksten, og hvorfor blir de framstilt på denne måten?

Hvis elevene skal bli utfordret på å lese *mot* teksten må de få verktøy til å kunne ta i betraktning hvilke verdier og ideologier teksten framstiller. Informantene ble utfordret til å reflektere over hvordan personene i romanen ble framstilt: *Hvordan vurderer du hovedpersonene, som helter eller offer? Hvem mener du at forfatteren trekker fram/holder med? Forklar.* De ble også utfordret på å reflektere over hvordan romanen ville vært annerledes om det var en flyktning som skrev romanen. Ved en kritisk tilnærming til teksten vil disse spørsmålene kanskje lede til å gå fra å lese *med* teksten til å lese *mot* teksten, da informantene gjennom å vurdere hvordan personene blir framstilt, kan vurdere om denne framstillingen virker naturlig for dem, eller om den går imot deres oppfatning. Informantene ble utfordret til å bruke kunnskapen de har, om for eksempel personkarakteristikk, og til å se på tekst og karakterer med kritiske briller. Om elevene leser *mot* teksten kunne dette lede dem til å vurdere om forfatterens framstilling av flukt og flyktninger er en allmenn oppfatning av tema (Borsheim-Black et al., 2014, s. 129).

Alle informantene var enig i at Emilie og Samuel er både helt og offer. Emilie og Samuel kommer fra to ulike verdener og har ulike forutsetninger for å lykkes, de blir også satt på ulike prøver, og begge bryter loven på ulike måter. Svarene til informantene gir en indikasjon på at de kan se at en person er sammensatt, og ikke en type som er enten det ene eller det andre.

Ola: Altså hovedpersonen er, noen er offer noen er helter, men Samuel er liksom både offer og helt.

Henrik/Fiona: Ja, han er det...

Ola: Han er snill og det der, og gjør alt han kan, men han er også offer for misbruk og sånn...

Fiona: Ja, men eg føler liksom at både Emilie og Samuel blir trekt fram i boken...

Ola: Ja, men Emilie er også et offer og helt, sant?

Fiona: Ja

Det er kanskje enkelt for elevene å være enig med den som tar ordet først, men Fiona prøver å vise hvordan hun ser på hovedpersonene også, ved å trekke fram Emilie. Det kan se ut som om Fiona prøvde å uttrykke noe om hvem forfatteren trekker fram, men hun ble avbrutt av Ola, og de går ikke nærmere inn på hvem forfatteren trekker fram, eller holder med, som er en del av spørsmålet. Under intervjuet utdyper Ola hva han legger i at Emilie og Samuel er både helt og offer:

Intervjuer: Hvordan vurderer du hovedpersonene? Som helt eller offer?

Ola: jeg vil si at det er en god blanding. Emilie er et offer som må ta vare på en flyktning, men hun er også en helt som tar vare på flyktningen. Samuel er et offer for han blir misbrukt, men han er også en helt for Muhammed.

Intervjuer: Ka gjorde han for Muhammed?

Ola: Han gjorde en avledning for at politiet ikke skulle ta han

Intervjuer: Hvorfor tror du han gjorde det?

Ola: Eg vet egentlig ikkje, kanskje han følte at han skylte Muhammed noe, siden Muhammed hadde tatt vare på han.

Ola står ved at en person kan være både helt og offer, han mener at Emilie og Samuel er begge deler og refererer til handlinger som støtter utsagnet. Videre utdyper han også at en og samme handling kan være både en heroisk handling, men også et offer når han refererer til Emilies problemstilling. I den andre gruppen forklarte også to av gruppedeltakerne mer om hva de la i det å være helt eller offer:

Nils: Eg tenker at Samuel får både fram sider som både då helt og som offer med at noen ganger så er han, for eksempel i starten i Ghana, eller før i tiden, så var han en av de beste, som var smart og gjorde det bra på skolen og sånn, men [...] etterkvart inne i boken så får du mer tro på at han er et offer.

Tina: Mhm, og det samme med Emilie då. Eg vil si at hun er både offer og helt. Hun er helt som hjelper Samuel. Men hun er også offer som føler at hun må ta den jobben, og hjelpe og stresse med kor han er, og hun kommer ikkje akkurat til å bli så glad når hun får det brevet til slutt.

Ifølge Nils kan det se ut som om han tenker at Samuel går fra å være en helt til et offer, og ikke at Samuel, i likhet med mennesket generelt, er sammensatt, og kan veksle mellom handlinger som gjør ham til både helt og offer. Det ville vært en lett løsning for informantene å si at Samuel er et offer fordi han er født inn i fattigdom i et land der en ikke er så privilegert, som Emilie som vokser opp i Norge, og at Emilie er helten siden hun redder ham. Tina forklarte videre i intervjuet, i likhet med Ola, at Samuel er en helt fordi han redder Muhammed. Hun vurderte også Samuel som et offer siden han må «flykte fra livet sitt», ble voldtatt og følte seg tvunget til å begå et mord. Emilie er helt og offer fordi hun vil hjelpe, men hun føler det er et stort ansvar, og hun er redd på grunn av den betingede dommen hun har. Om hun blir tatt for å skjule en papirløs flyktning, kan hun risikere å havne i fengsel.

Under intervjuet holdt Nils på at Samuel er både helt og offer, han mente at Samuel var en helt basert på hvordan han var i Ghana, men at han for eksempel ble et offer da han kom til kakaoplantasjen. Under intervjuet ble informantene igjen stilt spørsmålet om hvem de tenkte at forfatteren holdt med, da svarte Nils slik:

Nils: Eg tenker at innimellom så holder han jo egentlig med Emilie, mest fordi hun får vist så mange tanker når Samuel er i ...

Intervjuer: Trandum?

Nils: Ja

Nils viser refleksjon rundt hva han legger i å være en helt eller et offer. Det kan se ut som at han har litt skarpe skiller, og at han ikke ser at Samuel var både helt og offer på kakaoplantasjen, fordi at han til tross for overgrepene, prøvde å sørge for at ikke andre skulle lide samme skjebne. På oppfølgingsspørsmålet viste han til det siste vi leste, noe som kan vitne om at han ikke helt vet hvordan han kan forklare hva som ligger i dette spørsmålet, eller at han ikke helt forstår hva det blir spurt om. Eva, derimot, uttalte seg mer tydelig om hvem forfatteren trakk fram, eller holdt med:

Eva: Det er Samuel fordi han viser mye mer kordan han har det. Emilie er mer en sidekarakter, eller sideperson, mens det er Samuel det handler om, og hans reise.

Hun begrunner det videre med at Samuel får mye mer plass i romanen. Georg mener at forfatteren verken holder med Samuel eller Emilie, han forklarer det slik:

Georg: [...] eg føler at han ikkje holder med noen fordi at Samuel får mange problemer og sånn. Men det er egentlig litt det samme med Emilie, for hun har på en måte rotet seg inn i ett eller annet, og hun hadde en sånn dom på seg sånn at hvis folk for eksempel fant ut at hun holdt en papirløs, nei, en flyktning som egentlig ikkje tilhører Norge der, så kunne hun komme i fengsel. Så eg vil si at han egentlig ikkje holdt med noen eg.

Georg viser med dette at han ser på forfatteren sin framstilling av hovedpersonene som nøytral. De blir framstilt som både helt og offer, og han begrunner hvorfor han mener at forfatteren ikke viser om han holder med noen av karakterene. Georg viser at han gjør en kritisk refleksjon i svaret på et spørsmål som kan støtte ham i å lese *mot* teksten, men han finner ikke bevis i teksten på at forfatteren trekker fram, eller holder med noen av karakterene, når han setter hovedpersonene opp mot hverandre.

Begge gruppene kunne reflektere rundt hvordan karakterene blir framstilt i romanen, og de viste at de har et nyansert syn på «merkelappen» helt eller offer. De så for eksempel at selv om Samuel er et offer gjør han også handlinger som er heltedige. Elevene kan lese *med* teksten, de stopper opp og vurderer hovedpersonene ut fra hvordan de blir framstilt i handlingen. Informantene viser noen vage antakelser om noen av karakterene blir trukket fram eller favorisert, men de går ikke mer inn på det.

4.3 Maktforhold og ideologi

Kritisk lesing innebærer også at elevene forstår at tekster er ideologiske og ikke er nøytrale avbildninger av verden, de lokker oss til å se verden ut fra tekstens versjon av virkeligheten (Borsheim-Black et al., 2014, s. 123; Freebody & Luke, 1990, s. 13,14; Janks, 2009, s. 61). I dette delkapittelet blir data som viser hvilken forståelse elevene viser for at teksten og/eller forfatteren kan utøve makt gjennom handling og språk presentert og analysert. På støttearket stod det refleksjonsspørsmål som hadde som hensikt å skape refleksjon rundt hvordan forfatterens stemme er synlig i romanen: *I teksten står det: «Er «De som ikke finnes» en god roman? Jeg vil si at den først og fremst er en viktig roman, her er en forfatter som har beholdt troen på at litteratur kan forandre verden, som håper kunsten kan gi innsikt som fører til faktisk handling». Hvilke tanker har du om at skjønnlitteratur kan endre hvordan en ser på verden?*

Ola: (tydelig engasjert) Eg tenker det er jævlig genialt egentlig...

Henrik/Fiona: Ja

Ola: Sykt mye

Henrik: Det får større inngripen enn i media, der får du ikkje vite følelsene og sånn...

Ola: Her er det sånn at du setter deg inn i karakterene, og blir glad i de, og...

Fiona: Ja, det er sånn i boken, så får man et annet perspektiv på kordan flyktningar har det og sånn da.

Ola: Ja, tro meg. Hvis du har lest på internett om sånn typiske forstyrte typer som du må inn i. Da hadde det ikke, hadde aldri kjent på det sånn som med Samuel.

Henrik: Ja, i media da streker de jo under... (blir avbrutt)

Ola: Ja, det er rett på fakta og punkt for punkt, her er det sånn..

Fiona: Ja.

Ola: Det er mer personlig kan vi si da.

Gruppen viser at de blir påvirket fordi de føler med og blir kjent med karakterene. Dette engasjerer Ola, i opptaket er det tydelig at han dominerer denne sekvensen og det høres nesten ut som om han oppdager der og da at skjønnlitteratur kan ha makten til å endre hvordan en ser på verden. Han er tydelig engasjert og mener at det er genialt at en kan endre hvordan en ser på verden gjennom skjønnlitteratur, og de to andre informantene sier seg enig. Det er kanskje vanskelig å være uenig når Ola er så engasjert at han nesten ikke slipper de andre til. I og med at romanen ikke er en ideologisk motsetning til informantens meninger eller tanker, kan det oppfattes som genialt. Her kunne det vært interessant å stille et oppfølgingsspørsmål om det hadde vært et innhold eller budskap som skilte seg fra leserens oppfatning, hva da? Svaret til informantene kan vise at de er naive og leser *med* teksten, uten å stille kritiske spørsmål.

I den andre gruppen var informantene mer opptatt av hvilken interesse forfatteren kunne ha:

Tina: Nei, eg mener at hvis flere folk leser boken og hvis flere får et syn på ka som skjer, så kan det være at flere synes synd på de og flere har lyst til å hjelpe flyktninger. Og jo flere jo bedre. Altså jo flere vi er jo mer kan vi hjelpe de.

Nils: Ja, eg tenker egentlig ganske det samme som deg, Tina, at det kommer an på kor mange som leser denne boken at då blir det mest sannsynlig flere som bryr seg då om dette temaet og kordan flyktningar har det.

Tina viser tilløp til en mer kritisk lesing enn det den første gruppen viser. Hun sier eksplisitt at effekten blir større desto flere som leser romanen. Både Tina og Nils stiller spørsmål til hvor mange som leser den, og med det ligger det kanskje en tanke om at skal skjønnlitteratur ha makt til å endre verden, eller vår oppfatning av verden, så krever det at mange leser den. Implisitt viser Tina at hun skjønner at forfatteren har en interesse og et budskap med teksten.

Hennes oppfatning av formålet med teksten kan være at leseren ved å lese romanen får lyst til å hjelpe flyktninger.

I intervjuet svarer flere av informantene at de mener at budskapet til forfatteren er å skape medfølelse slik at vi skal bry oss om flyktningene, Nils mener at forfatteren gjør det fordi vi er for opptatt av oss selv, og ikke ser hvordan andre har det. Eva mener at forfatteren kan belyse tema fra en annen vinkel enn media, med å gå mer inn i personene og skape mer «indre og ytre spenning», med det målet at vi skal ønske å hjelpe. Elevene leser *med* teksten når de forteller om budskapet, og viser at de engasjerer seg i teksten og holdningene den viser. Janks (2019, s. 561) hevder at disse refleksjonene er nødvendige for å kunne gå inn i tekster vi ikke støtter. Elevene viser derfor en evne i å lese *med* tekster som må ligge til grunn for videre kritisk lesning.

Informantene diskuterer hvilket syn de har og hvordan det kan ha endret seg, og blitt påvirket av forfatteren. Begge gruppene er enig i at forfatteren vil vise hvordan verden ser ut fra flykningers perspektiv, og har som mål å skape medfølelse. Ved å reflektere over hvordan teksten virker og hva den har som hensikt å gjøre med leseren, posisjonerer elevene seg mer kritisk til teksten og ser at tekst kan konstruere et meningsinnhold for å påvirke (Luke, 2000, s. 453).

Det finnes også spor av å lese *mot* teksten i ytringene til to informanter fra *Gruppe 2*. De kom inn på hvordan forfatteren framstilte ulike karakterer i romanen sitt syn på flyktninger og/eller mennesker fra andre land i intervjuet:

Anders: Han viser et syn, men det er ikke hans syn på en måte. Synet er mer (at) han viser hvor mye de lider og hva de går igjennom.

Intervjuer: Tenker du at han har medfølelse for flyktninger da? Siden han beskriver det slik?

Anders: Ja, ellers hadde det ikke vært en så lang bok.

Intervjuer: Så han står liksom litt på utsiden da? At det ikke er bare hans tanker om flyktninger tenker du?

Anders: Nei, sånn hvis han kanskje hadde hatt negative tanker så hadde jo... for no blir politiet satt fram litt som de dårlige. Hvis han synes det var dumt med flyktninger så hadde han sikkert satt politiet til det mer... at de som gjorde det mer riktige.

Anders tolker det slik at om forfatteren ikke hadde et positivt syn på flyktninger, ville ikke politiet blitt framstilt så negativt som han mener at de blir i romanen. Dette tyder på at Anders ser at de ulike karakterene blir framstilt på ulike måter, med ulike verdier, og at forfatteren

kan konstruere en virkelighet gjennom karakterene. Anders mener at forfatterens syn på flyktninger må være positivt, i og med at leseren blir ledet til å «holde med» Samuel, og «være imot» politiet. Denne observasjonen er viktig og viser at han i en viss grad leser teksten med kritiske briller og ser at politiet har en ideologisk rolle, selv om han ikke har et metaspråk som gjør at han kan forklare det med disse ordene. Veum og Skovholt (2020, s. 15) understreker betydningen av at elevene har et metaspråk til å kunne snakke om tekster, og at dette er nødvendig for å kunne tilnærme seg tekster kritisk. Likevel klarer eleven å vise at han nærmer seg en bevisstgjøring av hvordan språket kan brukes for å påvirke og skape undertrykkelse (Janks, 2009, s. 12).

En annen informant la merke til hvordan forfatteren framstilte gullsmeden. Da Samuel hadde stjålet smykker hos Emilie, reiste han inn til Oslo og gikk til en gullsmed for å forsøke å omsette gullet. Nils mener at gullsmeden har en rasistisk holdning til Samuel, og en oppførsel han ikke tror vil skje i dag. Han får et oppfølgingsspørsmål om dette:

Intervjuer: Hvilken episode i boken tenker du at kan være rasistisk?

Nils: Kanskje hos gullsmeden? Når han skal levere inn gullet, og så sier hun damen at: "Uff, sånne derre Afrikanere", "Eg skjønte det, og har allerede ringt politiet", og sånt.

Eleven legger merke til holdningen til gullsmeden, og knytter det til samfunnet slik han kjenner det i dag. Nils mener at dette ikke er så vanlig i dag som «før». Han bruker ikke ord for å beskrive at forfatteren har makt gjennom språket, og kan påvirke leseren gjennom å framstille gullsmeden negativt, men Nils viser at han blir påvirket av framstillingen. I likhet med Anders tar han avstand fra handlinger som undertrykker Samuel. På denne måten viser ytringene til både Anders og Nils at forfatteren viser politiske meninger gjennom karakterene, men de har ikke metaspråket til å forklare at det er det forfatteren gjør. Anders klarer i større grad å lese *mot* teksten, fordi han knytter handlingene til politiet til forfatteren sitt syn på flyktninger. Nils og Andreas forteller her om hvordan bipersoner i romanen blir framstilt. Dette indikerer at noen av informantene kan se at noen karakterer blir framstilt mer negativt enn andre av forfatteren, men det skaper ikke en større refleksjon over hvilken makt og påvirkning dette har. Dette viser også at dimensjonene og/eller kategoriene glir over i hverandre, og kan være vanskelig å skille fordi de er gjensidig avhengig av hverandre (Borsheim-Black et al., 2014, s. 125; Janks, 2009, s. 26).

Det andre spørsmålet fra støttearket som jeg har plassert innenfor dimensjonen *Maktforhold og ideologi* er om handlingen og synet forfatteren viser om flukt og flyktninger støtter det synet media, staten og folk/du har på flukt og flyktninger. Den første gruppen forsto ikke

spørsmålet helt, de snakket litt rundt spørsmålet om hva det ble spurt etter, og endte opp med at Ola fortalte at han fikk mer medfølelse for Samuel og flyktninger etter å ha lest romanen, enn hva han fikk av å se nyheter eller lese artikler med samme tema. *Gruppe 2* svarte slik:

Anders: Eg synes at de har det, de viser det litt sånn chillere

Tina: "Chillere"?

Anders: Ja, mer sånn roligere da, det er ille, men ikkje så ille.

Tina: De beskriver denne sterke scenen og du mener at de tok det rolig? (Tydelig engasjert og uenig).

Anders: Eg mener nyhetsfolkene tar det rolig. På nyhetene viser de det ikke så ille som her i boken.

Nils: Eg har et eksempel. Når dette er i media da så blir det ikke tatt så seriøst om alt som har skjedd med disse flyktningene, men i denne boken, "De som ikke finnes", så får vi vite hele tingene, hele grunnen til at han har tatt selvmord og alt som har skjedd.

Tina: Ja

Det som kommer fram i begge gruppene, ved Ola og Tina, er at de mener at romanen får fram medfølelse og empati i leseren. Videre ser *Gruppe 2* på romanen som en kilde til kunnskap om flyktninger, og begrunner det med at de får hele historien til Samuel og ikke bruddstykker av et liv, slik vi får det i for eksempel nyhetene. Dette viser at de i stor grad leser *med* teksten og ikke tenker over, eller vurderer, hvilken påvirkning og makt teksten kan ha, bortsett fra at det er positivt, slik Ola utbryter. Det er ikke sikkert at han hadde synes det var så genialt om påvirkningen hadde stridd mot hans ideologiske syn, men det tenker han ikke på her.

Under intervjuet måtte spørsmålet utdypes og omformuleres for en del av informantene, likevel synes de det var vanskelig å si noe om sammenhengen mellom framstillingen til forfatteren og media. Flere av dem forteller at de tar romanen mer på alvor enn nyhetene fordi de ikke blir kjent med personene i media. Uten at informantene kommenterer det sier dette noe om hvilken påvirkningskraft og makt skjønnlitteratur kan ha på dem.

4.4 Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta

Under den litterære gruppesamtalen og i intervjuet kom informantene stadig inn på spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta, og deres oppfatning av hvordan verden fungerer. Dette faller kanskje naturlig da romanen er en samtidsroman med et tema som elevene møter både i litteraturen, i ulike fag, i møte med flyktninger og i media. Flere av informantene ytret at de ikke kjente til begrepet papirløse flyktninger før høytlesingen av romanen, men de kjente

til begrepet flyktning. I de to delkapitlene som følger viser jeg hvordan elevene knytter tekst til kontekst, og hvordan de reflekterer over spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta.

4.4.1 Tekst i kontekst

For å få en forståelse av teksten på et overordnet nivå må elevene sette teksten i kontekst med den sammenhengen, historiske tiden og den kulturen den hører hjemme (Borsheim-Black et al., 2014; Freebody & Luke, 1990, 2003). Slik kan de også lære at den historiske konteksten har betydning for forståelsen. Teksten er ikke en nøytral fortelling, den viser gjennom språk, personer og handling ulike meninger og holdninger ut fra den konteksten leseren setter teksten i.

De som ikke finnes er en samtidsroman. En kan derfor forvente at elevene skal kunne knytte handlingen til hvordan de oppfatter verden i dag. Tema i boken er også et høyst aktuelt tema, da millioner av mennesker er på flukt og det er stadig i nyhetsbildet. I undervisningsdesignet ble to spørsmål formulert som støtte for at elevene skulle reflektere over hvordan de mener at romanen reflekterer samfunnet i dag, og kunne sette ord på om handlingen passet til hvordan temaet blir omtalt og vist i media.

Gruppe 1 knytter ikke tema og handlingen i romanen direkte til samtiden, men er mer opptatt av at teksten er en realistisk framstilling, og kan oppfattes som en sann historie:

Henrik: Det er nesten som det er “based on a true story”

[...]

Ola: Ja, eg trodde liksom det var... ja, det er basert på virkeligheten

Gruppe 2, derimot, knytter tema i romanen direkte til kunnskap de har om flukt og flyktninger:

Tina: [...] Det er jo flere millionar som risikerer livet sitt for å komme til Europa med en liten gummibåt, og..., men det er liksom, de har mistet alt, de har ingenting å tape.

Nils: Ja...

[...]

Nils: For eksempel det viser da at Samuel traff også en del andre flyktningar på veien sin til Europa, og det kan bli sett på som virkeligheten, at 83 millionar personer er på flukt i dag.

Under høytlesingen var det mye i media om flyktninger fra afrikanske land som ville flykte fra Calais i Frankrike til Storbritannia, og om den farefulle ferden deres med gummibåt fra Calais til Dover. Det var også en trailervelt i Amerika, der illegale flyktninger på vei til USA

var stuet sammen i en trailer, de fleste døde i ulykken. Tina og Nils knytter romanen til artikler og fagstoff. De ser sammenheng mellom teksten og verden i dag.

Intervjuer: Synes du at romanen passer til den tiden vi lever i?

Eva: Ja, fordi det er folk som går gjennom det. Kanskje ikkje nøyaktig samme detaljer og på nøyaktig samme sted, men det han går gjennom og det han føler på det skjer med flere andre.

Intervjuer: Så du tenker at dette kanskje er en situasjon som kan skje i dag?

Eva: ja

Ytringene til Tina, Nils og Eva viser at samtidsromanen ikke strider mot informantenes oppfatning av verden, og derfor utfordrer den gjerne ikke informantens syn på virkeligheten heller. De leser altså *med* teksten, og setter teksten i kontekst med verden i dag og sammenligner situasjonen til Samuel med den situasjonen flere millioner andre flyktninger i verden er i.

Samlet sett, indikerer ytringene til informantene at de leser *med* teksten, og *ikke* mot, de ser ikke på teksten som en konstruert selektiv virkelighet (Janks, 2009, s. 22), men som en virkelighet de kan assosiere med sitt eget virkelighetsbilde. Elevene er svært opptatt av hvordan de oppfatter teksten og handlingen, og sammenligner det med deres egen virkelighetsoppfatning.

Det at romanen oppfattes som realistisk og som lett å sette i kontekst med vår samtid og situasjonen millioner av mennesker er i, i dag, gjør det kanskje vanskelig for elevene å skille mellom fiksjon og fakta?

4.4.2 Forholdet mellom fiksjon og fakta

I og med at *De som ikke finnes* er en samtidsroman inviterer den, som nevnt over, til sammenligning med verden i dag. Borsheim-Black et al (2014, s. 124) skriver at mange som underviser i kritisk literacy bruker andre elementer som sammenligningsgrunnlag til fiksjonsteksten for å utfordre og støtte elevene i kritisk literacy. Det kan være bruk av saktekster og innføring i tema som kan knyttes til teksten de leser. Undervisningsdesignet med det tverrfaglige arbeidet med roman og artikler, i norsk og samfunnsfag, inviterer til refleksjon over forholdet mellom fiksjon og fakta. Støttearket til den litterære gruppesamtalen inneholdt et refleksjonsspørsmål som går på forholdet mellom fiksjon og fakta: *Anmelderen skriver: «Det mest ubehagelige er likevel vissheten om at dette ikke er en oppdiktet historie. Fiksjon eller ei, det finnes tusenvis av Samueller på vei til Europa, titalls tusen papirløse, som*

lever et ikke-liv, et liv der artiklene i menneskerettighetserklæringen brytes igjen og igjen, én etter én». Hva mener hun med at dette ikke er en oppdiktet historie (fiksjon)? I likhet med spørsmålet der elevene skulle sette romanen og handlingen i kontekst med dagens samfunn, ledet også dette spørsmålet til å lese *med* teksten, men det er også formulert slik at de får anledning til å vurdere forholdet mellom fiksjon og fakta, som hører innunder det andre forskningsspørsmålet i studien.

Alle informantene er enig i at framstillingen av historien til Samuel er realistisk og virkelighetsnær, noe som kanskje kunne gjøre det vanskelig å skille mellom fiksjon og fakta.

Tina svarer slik:

Tina: Hun mener..., det er ikkje akkurat det som blir sagt. Altså, det er ikkje akkurat sånne detaljer som har skjedd med Samuel, men det **kan**.... Det fins mange Samueller, som de sier, og som kan ha det sånn, sant? Så på en måte er det ikkje oppdiktet fordi forfatteren har tatt utgangspunktet i virkeligheten og laget det til en bok for at flere folk skal få et syn på hvordan de faktisk har det.

Tina viser gjennom gruppesamtalen at hun vet at romanen er fiksjon, men hun viser med dette utsagnet at det kan være vanskelig å skille fiksjon fra fakta når en opplever handlingen veldig lik virkeligheten. Det er mulig at Tina reflekterer på denne måten fordi hun har blitt presentert nyheter og artikler med samme tema, og fordi hun har fått bekreftet gjennom den tverrfaglige undervisningen at handlingen i romanen ikke er usannsynlig. Det er mulig at svaret ville vært annerledes om hun ikke hadde fått denne undervisningen. For eksempel nevner noen av elevene at de ikke hadde hørt om papirløse flyktninger før de leste romanen. Dette kunne ført til at de ikke så på romanen som så realistisk som de ellers beskriver i datamaterialet.

Nils sier i intervjuet at det er ikke langt fra fiksjon til virkelighet i denne boken, og *Gruppe 1* er enig med Nils og Tina:

Ola: Det er oppdiktet at Samuel møtte akkurat på Emilie og at ja, men [...] det er basert på et skikkelig tema, ikke oppdiktet tema.

Henrik: Det kan ha skjedd i virkeligheten.

Fiona: Ja

Ola: Dette er mulighet, det er ikke fiksjon, det er ikke en superhelt som flyr gjennom himmelen liksom...

Henrik: Det er ikke urealistisk

Ola: Dette er basert på virkeligheten, det er realistisk

Fiona: Og reisen Samuel har vært gjennom [...] det er sånn som skjer med mange

Ola: Det skjer no, eg kan love... Eg tenker på det hele tiden eg.

Henrik: Ja,

Ola: I en bil no, det sitter mange...(blir avbrutt)

Fiona: Ja...

Ola: det er helt **sykt**

Henrik: Det er sikkert mange som kunne kjent seg igjen i han (Samuel)

Fiona: Ja, det tror eg og

Ola: Ja, eg lover deg, en flyktning i Norge no, ville sikkert kjent seg igjen, skikkelig.

Henrik/Fiona: Ja, mhm

Ola: Eller, eg lover ingenting, men eg vil tro

Samtalen til gruppen vitner om at de ser forskjell på fiksjon og fakta, men at de også opplever at det er ulike typer fiksjon. Ola uttaler først at det ikke er fiksjon og begrunner det med at det ikke er en superhelt med. Det sier noe om Ola sin kjennskap til fiksjon, det kan virke som om han tidligere har forbundet fiksjon med overnaturlige hendelser eller skikkelser, men at han nå har oppdaget en annen type fiksjon. Med hjelp fra Henrik forklarer han videre at det er fiksjon, men ikke den type fiksjon han forbinder sjangeren med. Penne (2013, s. 46) viser til forskning som problematiserer at ungdom ikke leser nok skjønnlitteratur til å kjenne igjen fiktive lese måter. Ola viser her at han har oppdaget at skjønnlitteratur kan være mer knyttet til den virkeligheten han kjenner enn fortellinger om overnaturlige skapninger og/eller mennesker med overnaturlige evner, altså ulike sjangre innen skjønnlitteraturen. Videre reflekterer både han og Fiona over sammenhengen mellom fiksjon og fakta i sammenligningen mellom Samuel sin reise og andre flyktninger, og med at det er mennesker på flukt ett eller annet sted akkurat nå.

Både Fiona og Ola kommenterer og vurderer troverdigheten til romanen ved å uttale at de tror at mange flyktninger vil kjenne seg igjen i handlingen. Det er interessant hvordan Ola modererer seg. Etter å ha uttalt seg ganske skråsikkert om at flyktninger vil kjenne seg igjen, ser det ut som han blir litt tvilende igjen på slutten. Han går fra å være sikker til å tro. Han viser gjennom dette utdraget at han er raskt ute med å mene noe, og begge gangene modererer han seg. Kanskje han får tid til å tenke seg om og demper seg derfor underveis, fordi han innerst inne er klar over at han ikke kan være helt sikker fordi teksten er fiksjon. Det kan også være en slags bevissthet om at teksten ikke er skrevet av en flyktning og at dette kan gjøre den

mindre gjenkjennbar for en flyktning. Eller at Ola selv innser at han ikke kan leve seg helt inn i hvordan det er å være flyktning.

Refleksjonene viser at informantene mener det er kort vei mellom fiksjon og fakta i *De som ikke finnes*, og de stiller ikke spørsmål til forfatterens framstilling av virkeligheten, bortsett fra ved detaljer fra reisen til Samuel:

Ola: Ja, altså jeg har aldri hørt om en som har låst seg inne i en kontainer i en båt, for eksempel, men jeg vil tro at det med at han sneik seg med på toget er realistisk. Men den båten var litt urealistisk synes jeg.

Intervjuer: Så du har ikkje hørt om blindpassasjerer før?

Ola: Jeg vet det er en greie, men jeg har ikke lest om noen som har fått det til.

Informantene viser gjennom gruppesamtalen og intervjuet en naiv og lite kritisk tilnærming til romanen. Likevel antyder utdraget at Ola klarer å finne eksempel fra teksten som han stiller seg kritisk til om han får spørsmål som leder mot en kritisk tilnærming. Det kan også være at fortellingen om Samuel sin reise som blindpassasjer på lasteskipet er så fjernt fra Ola sin livssituasjon, at han verken kan lese dette faktisk eller fiktivt, slik Årheim (2007) fant i sin avhandling.

Penne (2013, s. 47) hevder, som nevnt, at mange elever som ikke er lesevante leser fiksjon som fakta. De forklarer at leserne leser basert på egen oppfatning av virkeligheten. Med dette mener hun at de ikke kan lese teksten som en konstruert virkelighet (Janks, 2009, s. 61), men knytter lesingen til assosiasjoner til egne erfaringer, opplevelser og oppfatning av virkeligheten. Noen av informantene i denne studien viser at de synes det er vanskelig å skille mellom fiksjon og fakta. I dette eksempelet fra intervjuet med Eva, viser hun at hun er noe usikker på begrepet fiksjon:

Intervjuer: Hvordan synes du det er å skille mellom virkelighet og fiksjon når vi arbeider med artikler og roman om hverandre?

Eva: (tenker) Nei, eg vet ikkje, eg er litt usikker på det spørsmålet

Intervjuer: Skjønner du hva jeg mener med forskjell på roman og artikkel?

Eva: Roman er mer følelser og alt er mer detaljert og noe du kan kjenne på sjøl. Artikler er litt mer der det bare står, de forteller nesten ingenting om ka personene føler.

Intervjuer: Og så er det jo slik at romanen er fiksjon, det er funnet opp, mens artiklene det er fakta

Eva: Ja

Intervjuer: Så når vi leser om flyktninger som både fiksjon og fakta, synes du det er vanskelig å skille mellom hva som er virkelighet og hva som er fakta?

Eva: Det spørs litt. Det var jo veldig realistisk det vi leste, så det er ikkje så vanskelig å skille mellom, men man hører at det er mer fakta i en artikkel.

Eva klarer å si noe om forskjellen mellom fiksjon og fakta på slutten av dette utdraget, men hun virker noe usikker. På spørsmålet *Støtter handlingen og synet forfatteren viser om flukt og flyktninger det synet media, staten og folk/du har på flukt og flyktninger?* viser også Eva at hun ikke er helt sikker på skillet mellom fiksjon og fakta:

Eva: Det passer litt sammen, men man føler det er litt mer alvorlig når en leser det selv i en roman enn når man hører fra media og politikere...

Intervjuer: Hvorfor tror du det er sånn?

Eva: Nei, eg vet ikkje.. Det blir jo veldig følsomt og veldig masse følelsar når du leser roman, men artikler og sånn, det bare står masse forskjellige overskrifter, og det er ikkje helt det samme.

Informanten peker på forskjeller, men hun sier ikke direkte at romanen er fiksjon eller oppdiktet, eller at artiklene skal framstille fakta. Spørsmålet om budskap kom etter dette spørsmålet, og da viste Eva, som skissert under dimensjonen *Leseren*, en god forståelse for forskjellen mellom fiksjon og fakta.

Elevene kommenterer at de vet romanen er fiksjon, men samtidig synes de det virker så realistisk at de tenker at handlingen i romanen kunne skjedd i virkeligheten. De assosierer handlingen med det de har lært om flukt og flyktninger gjennom artikler og nyhetsreportasjer, og finner historien til Samuel virkelighetsnær. Selv om dette viser at de leser *med* teksten, får de vist en noe høyere kompetanse da de viser at de kan sette seg inn i andres perspektiv og tolke situasjonen til Samuel. De knytter handlingen til eget liv, men viser noe grad av forståelse for andre, selv om dette er langt fra informantenes livsverden (Penne, 2013, s. 47).

Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta ligger som en dimensjon som går inn i alle de andre dimensjonene. Informantene kommer hele tiden inn på hvor realistisk de synes romanen er, og sammenligner innholdet med artiklene og dokumentarene det ble arbeidet med under det tverrfaglige arbeidet. De viser at de stort sett tar utgangspunkt i sin egen oppfatning av hvordan verden virker, og bare en sjelden gang ser de innholdet fra et annet enn sitt eget perspektiv. Under gruppesamtalen der *Gruppe 1* reflekterer over forholdet mellom fiksjon og fakta, sier Ola at han tror at en flyktning ville kjent seg igjen i innholdet i romanen. Dette kan bety at Ola har nå så mye informasjon om flyktninger at om han tar denne kunnskapen i betraktning vil han si at romanen er så realistisk at den kan bli sett på som fakta.

Gruppemedlemmene er enig i framstillingen hans, og *Gruppe 2*, med Tina i spissen, viser at de tenker at romanen inneholder mye som de kan kjenne igjen i den virkeligheten de har blitt presentert gjennom artikler og dokumentarer.

4.5 Oppsummering av funn

Funnene i analysen viser at elevene i stor grad leser *med* den skjønnlitterære teksten, og at det kun er spor av at de leser *mot* romanen. Selv om arbeidet med romanen, *De som ikke finnes*, ikke inviterer elevene til de store kritiske refleksjonene, viser elevene kritisk refleksjon i den grad at de forstår utfordringene til både Samuel og Emilie. Noen av dem viser også at ideologier kan vises gjennom karakterene, selv om de ikke bruker disse ordene for å forklare hva de har oppdaget, eller kan si noe om hvordan de blir påvirket av dette.

Kritisk tilnærming til tekst krever at elevene kan lese både *med* og *mot* teksten (Borsheim-Black et al., 2014, s. 124,125; Janks, 2019, s. 563). Støttespørsmålene til gruppesamtalen og spørsmålene til intervjuet ble formulert slik at elevene skulle ha mulighet til å kunne vise at de kan lese *med* og *mot* teksten. Funnene viser at informantene kan lese *med* teksten når de setter teksten i kontekst ved hjelp av det tverrfaglige arbeidet, der et utvalg artikler og dokumentarer støtter dem i å lese *med* teksten. Elevene leser *med* teksten når de viser at de ser karakterene som sammensatte, noe alle informantene gjorde. De kunne fortelle om budskapet i romanen og si noe om hva de mener var forfatterens tanke bak romanen. Disse literacy-praksisene er å lese *med* teksten, og er nødvendig for å videre kunne posisjonere seg som kritiske lesere (Janks, 2019, s. 563).

Analysen av materialet viser noen indikasjoner på at elevene kan lese *mot* teksten. I det semi-strukturerte intervjuet forteller både Anders og Nils om situasjoner der forfatteren viser politiske meninger gjennom karakterene. Anders pekte på hvordan politiet ble framstilt, og Nils beskrev gullsmedens omtale av Samuel. Refleksjonene ble ikke behandlet videre med oppfølgings spørsmål som for eksempel: Hva sier denne framstillingen av politiet og/eller gullsmeden om forfatterens holdning? Eller hvordan de blir påvirket av disse holdningene? Anders forteller noe om forfatteren sin holdning til flyktninger ut fra framstillingen av politiet, og viser med det en kritisk tilnærming, og tilløp til å lese *mot* teksten. De andre informantene viser gjennom gruppesamtalene og intervjuene hvordan de blir påvirket av romanen.

Begge gruppene viser at de føler empati med hovedpersonene, og en av informantene viser at han synes at det å skrive skjønnlitteratur for å endre verden er en «genial» måte å kunne

påvirke leseren på. Alsup (2013, s. 182) hevder at skjønnlitteratur kan fremme kritisk tenkning og empati, og Nussbaum (2016, s. 45,107-110) argumenterer for at økt forståelse for ulike minoritetsgrupper er avgjørende for et velfungerende demokrati. Informantene viser med sine refleksjoner om empati, og med at de setter seg inn i Samuel og Emilie sin situasjon, at de kan ha kompetanse innen det å lese *med* og *mot* teksten. De leser *med* når de beskriver personene, men viser tilløp til å lese *mot* når de kan sette seg inn i personer som lever et liv langt fra deres egen livsverden. Funnene i denne studien viser at elevene mener at romanen skaper medfølelse og forståelse, og noen av elevene tror også at det er formålet med teksten.

Selv om det er en roman, og elevene er, eller blir, enige om at det er fiksjon, viser gruppesamtalene og intervjuet at de finner romanen realistisk og at det kan være vanskelig å skille fiksjon fra fakta. Den naive tilnærmingen til teksten gjør også at de stiller få spørsmål til tekst og forfatterens framstilling, noe som igjen gjør at det av og til virker som om elevene leser teksten som fakta.

Informantene i studien kan lese *med* en skjønnlitterær tekst ut fra det rammeverket de har blitt tildelt, de viser også tilløp til å lese *mot* teksten. Informantene leser teksten både som fiksjon og fakta. De klarer å begrunne hvorfor de gjør det, og viser til at de vet at teksten er fiksjon, men at de finner den virkelighetsnær. Analysen gir indikasjoner på at informantene er på vei mot en mer kritisk tilnærming i tolkningen sin, slik målet med undervisningsdesignet til Borsheim-Black et al. (2014), og modellene til Freebody & Luke (2003), og Janks (2009) er. Analysen viser også betydningen av hvordan spørsmålene blir stilt, og at elevene kan nærme seg teksten mer kritisk om de får hjelp av konkrete spørsmål.

5. Diskusjon

Studien bygger på rammeverket, CLP, av Borsheim-Black et al. (2014) og hvordan et rammeverk kan være en støtte for elevene til kritisk tilnærming til tekst. Funnene i analysekapittelet viser at eleven i hovedsak leser *med* teksten, og kun i liten grad har en mer kritisk tilnærming som det å lese *mot* teksten krever. I dette kapittelet blir funnene, og årsaken til funnene drøftet ut ifra det teoretiske rammeverket. Til slutt i kapittelet vil jeg komme med noen betraktninger om hva som kan være aktuelt å arbeide videre med i *Didaktiske implikasjoner*.

5.1 Å lese *med* og *mot* teksten

Romanen elevene leser er en samtidsroman, som i stor grad støtter deres ideologiske syn. Dette gjør det enkelt for eleven å lese *med* forfatterens framstilling av plotet og karakterene.

Elevene har trening i å lese *med* tekstene. Ifølge LISA-studien (Gabrielsen et al., 2019, s. 14), er den tradisjonelle litteraturundervisningen bygget på å lese *med* teksten, finne litterære virkemidler og sjangertrekk. Resultatene fra min studie viser også at dette har eleven kompetanse i. De kan se karakterene som både helt og offer og de kan knytte handlingen i romanen til artiklene og dokumentarene det ble arbeidet med. De viste at de kan se forskjell på fiksjon og fakta, der de trakk fram hvordan en blir bedre kjent med karakterene i en roman enn i, for eksempel, en artikkel. Janks (2019, s. 561) skriver at denne kompetansen er nødvendig for videre kritisk tilnærming, og at det å lese *med* teksten også er kritisk literacy. For å kunne lese kritisk må elevene kunne lese både *med* og *mot* teksten, og de må også forstå hvordan begge måtene å lese på er avhengig av hverandre.

Artiklene og dokumentarene informantene arbeidet med, er ikke det Borsheim-Black et al. (2014, s. 128) refererer til som «counterstories», og gjør det derfor lettere for elevene å kunne lese *med* romanen. Samtidig så er det ikke formålstjenlig å finne artikler som ikke støtter ideologien i denne romanen, både fordi det er en samtidsroman om et aktuelt tema, men først og fremst fordi romanen ikke strider mot informantenes ideologiske syn eller virkelighetsoppfatning. Det kan være vanskelig for dem å kjenne seg igjen i livssituasjonen til Samuel, men informantene finner historien til Samuel realistisk. De stiller spørsmål til detaljer, som da han var blindpassasjer på et lasteskip, men de stiller seg bak forfatteren sin presentasjon av karakterene. CLP (Borsheim-Black et al., 2014, s. 129) er opptatt av å finne ideologien bak framstillingen av karakterene, men romanen har for eksempel ikke en typisk vestlig framstilling av Emilie og Samuel, bortsett fra det som er innlysende. Forfatteren skildrer heller ikke Emilie som en tydelig helt og Samuel som et offer, det faller derfor naturlig for elevene å lese *med* teksten og forfatterens framstilling av de litterære karakterene.

Med mer trening på kritisk tilnærming til tekst ville gjerne eleven stilt flere kritiske spørsmål til teksten og forfatterens framstilling, for eksempel til hvordan politiet og gullsmeden møtte og omtalte Samuel. To elever kommenterte dette, men reflekterte ikke i stor grad videre over betydningen, eller påvirkningen dette kunne ha på deres syn.

Under dimensjonen *Leseren*, plasserte jeg spørsmålet om hvilken rolle romanen hadde på deres syn på flukt og flyktninger. Likt for informantene var at de følte empati og leste *med* forfatterens framstilling. Noen av elevene trakk også fram at de mente at forfatteren sitt formål med teksten var å skape empati. Flere av elevene fortalte videre at romanen fikk dem til å ville hjelpe. Under dimensjonen *Maktforhold og ideologi* kom informantene inn på spørsmålet om påvirkning igjen, da de blir spurt om hva de tenker om at skjønnlitteratur kan

endre verden. En av informantene var begeistret av tanken, og i likhet med de andre elevene viste han ikke refleksjon over hvordan denne måten å påvirke på kan være negativ. Det hadde vært interessant å se om støttespørsmål om negativ påvirkning ville støttet dem i en mer kritisk lesing av teksten, men valg av roman ville nok gjort dette vanskelig, da den er for lite utfordrende med tanke på ideologi.

Studien til Jones (2013) trekker fram betydningen av elevenes evne til å posisjonere seg som kritiske lesere av en tekst, og at det er avhengig av at de til en viss grad kan relatere innholdet eller personene til noe de kjenner fra før for å kunne utfordre ideologien de møter i tekstene. Romanen utfordret som vist i analysen ikke elevenes virkelighetsoppfatning, de klarte å relatere seg til innholdet og personene, og elevenes syn på verden ble derfor ikke, i større grad, utfordret. Det at romanen ikke utfordrer dem, gjør at det er vanskeligere å legge til rette for kritisk lesing, fordi det er vanskelig å lese *mot* tekster som vi er enig i (Janks, 2019, s. 561). Elevene får mulighet til å sette seg inn i en selektiv virkelighet, i og med at Samuel sitt liv er fjernt fra deres egen hverdag, men samtidig støtter de historien. Tekster og dokumentarer de har lest og sett innenfor tema støtter også framstillingen til forfatteren. På denne måten har elevene gjerne fått mulighet til en kritisk tilnærming til teksten, men de er enig i framstillingen og derfor inviterer ikke teksten til de store kritiske spørsmålene.

5.2 Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta

I denne studien leste elevene fagartikler og nyhetsartikler, i tillegg til at de så dokumentarer om flukt og flyktninger, for å utvikle forståelse for tema, og situasjonen til hovedpersonen, Samuel, og hva han gikk gjennom. Ved å lese ulike tekster innen samme tema fikk elevene mer informasjon og kunnskap som gjorde at de kunne vurdere tekstene på et bredere grunnlag. Borsheim- Black et al. (2014, s. 128), hevder at det er typisk at undervisning i å lese *med* tekstene inkluderer tekster om den historiske konteksten romanen er satt i. Elevene kommenterte under intervjuet at virkningen av det tverrfaglige arbeidet gjorde at de fikk mer informasjon, men samtidig kunne det i noen uttalelser se ut som om det også kunne forvirre dem, og gjøre skillet mellom fiksjon og fakta uklart. Som for eksempel da Eva måtte få hjelp til å skille mellom sjangeren fiksjon og fakta under dimensjonen *Spenningsforholdet mellom fiksjon og fakta*.

Det at romanen ble oppfattet som virkelighetsnær, gjorde at informantene synes det var vanskelig å skille mellom fiksjon og fakta. Mye tydet på at elevene ikke er lesevanne, og det kan da være vanskelig å skille fiksjon og fakta når det ikke er «en superhelt som flyr gjennom himmelen», som en av informantene brukte som sammenligning. Ola viste med dette utsagnet

at han ser et skille mellom ulike sjangre innen skjønnlitteraturen, men han har ikke et metaspråk til å forklare det (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Flere av informantene kunne vise at de visste forskjellen på fiksjon og fakta, men da de snakket om romanen og innholdet hørtes det ut som om de leste teksten som fakta. Penne (2013, s. 47) skriver at mange elever som ikke er lesevante, leser skjønnlitteratur faktivt. De har ikke nok leseerfaring til å se at teksten er en konstruert virkelighet, men knytter den til sin egen livsverden. Gee (2008, s. 191–198) problematiserer denne måten å lese på, han forklarer at når elevene mangler en forforståelse og et metaperspektiv som gjør at de ser på teksten utenfra, klarer de ikke å gå inn i teksten og tolke den innenfra den konstruerte virkeligheten som er skapt. Dette fører igjen til at de leser litteraturen som fakta.

Romanen ble opplevd som realistisk og nær leserens virkelighetsoppfatning. Dette kan selvsagt gjøre det vanskelig å skille mellom fiksjon og fakta. Informantene i studien går på 8. trinn, og mange av dem kan nok regnes som lite lesevante, dette kan også være en årsak til at elevene i betydelig grad leste romanen faktivt. Elevene fikk støtte til å plassere teksten i kontekst gjennom det tverrfaglige arbeidet, og de ytret i intervjuet at arbeidet med artikler og dokumentarer gjorde at de så sammenheng mellom fiksjon og fakta. Videre viste de at de kunne knytte teksten både til kulturhistorisk kontekst og til egen samtid, slik læreplanen formulerer det (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Informantene fikk vist at de kunne sette seg inn i karakterene sine situasjoner. Dette står i motsetning til funnene i Jones (2013) sin undersøkelse, der karakterene levde et liv så fjernt fra leserens at de ikke klarte å identifisere seg med handlingen i teksten. Dette førte til at informantene ikke kunne utfordre ideologien de møtte i teksten (Jones, 2013, s. 221). Elever trenger å utvikle praksis for å kunne stille spørsmål og utfordre tekster som står i opposisjon til livet slik de kjenner det, men selv om informantene i denne studien til en viss grad klarte å identifisere seg med karakterene og handlingen i romanen, støttet teksten deres ideologiske syn og utfordret ikke elevenes lesing slik at de i større grad fikk diskutert at tekster er ideologiske og ikke nøytrale (Borsheim-Black et al., 2014, s. 123; Janks, 2009, s. 61; Luke, 2000, s. 453).

Informantene viser en naiv refleksjon over teksten, da de ser på den som «sann», selv om de sier det er fiksjon. Dette viser kanskje hvor påvirkelige de er, og at skjønnlitteraturen har makt gjennom bruk av patos, da elevene stadig er inne på at de føler empati for situasjonen til Samuel og Emilie. Videre kommenterer de også at de ser på teksten som mer «sann» fordi de får mer informasjon om personene i romanen enn det de får i artikler. Dette sier noe om

elevens forståelse av sjangrene, men mest sier det kanskje noe om hvor mye de leser og hvordan de leser, når det ser ut som om de nærmest likestiller virkeligheten i romanen og artiklene de har lest. Valg av roman har stor betydning for informantenes refleksjon over forholdet mellom fiksjon og fakta. Hadde romanen skilt seg mer fra elevenes oppfatning av verden, ville de kanskje reflektert mer over skillet. Samtidig viser dette at skjønnlitteratur kan være en god inngang til diskusjon om samfunnsaktuelle tema og kan utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers sitt perspektiv (Nussbaum, 2016, s. 45) for å utvikle forståelse og empati (Alsup, 2013, s. 182).

5.3 Tegn på kritisk lesing?

Janks (2009, s. 26-27) skriver at noe av formålet med modellen hennes er at den skal støtte elevene til å bli samfunnskritiske medborgere, slik at samfunnet kan endres og det blir større sosial rettferdighet. Informantene viser at de gjennom det tverrfaglige arbeidet har fått mer kunnskap om tema, og selv om romanen posisjonerer elevene inn i samme tankegang som forfatteren, slik utdraget der det går opp for Ola at en kan skrive for å påvirke viser, mener elevene at de har fått mer kunnskap om tema og at de har fått mer omtanke for situasjonen flyktninger er i. I tillegg kommenterer de at de tror at forfatteren vil at leseren skal bry seg og gjøre noe for å hjelpe. Dette er et steg på vei mot å bli samfunnskritiske medborgere, i hvert fall samfunnsengasjerte medborgere.

Både i rammeverket til Borsheim- Black et al. (2014, s. 123) og i den didaktiske modellen til Janks (2009, s. 23-24), legger de vekt på at tekster alltid har en tydelig ideologisk framstilling, og arbeidet med tekstene skal få elevene til å oppleve at tekster aldri er nøytrale. Om undervisningen har som hovedmål å lære elevene å lese kritisk vil det da være en fordel med tekster som utfordrer den politiske eller ideologiske oppfatningen deres, noe elevene fant at *De som ikke finnes* ikke gjør. Informantene fikk likevel diskutert forfatterens framstilling og hvordan leseren kan bli påvirket av skjønnlitteratur, dette kan være viktige poeng som elevene kan dra med seg videre i lesing av andre skjønnlitterære verk.

Å lese kritisk er å være kritisk til de premissene som ligger til grunn i ulike tekster og prøve å kjenne igjen underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 48-49). Informantene i denne studien er unge, og analysen viser at denne typen kritisk tilnærming er relativt ny for dem. Jeg hadde en hypotese om at elevene kunne lese *med* teksten, men at de kanskje ikke ville vise at de kunne lese *mot* teksten, fordi de mest sannsynlig ikke har arbeidet med tekst på denne måten før. Resultatet viser at de i stor grad kan lese *med* teksten, men at de i liten grad får vist at de kan lese *mot* teksten. Likevel viser resultatet at det er tilløp til en

mer kritisk tilnærming. Elevene setter seg inn i andres perspektiv og de samtaler om forfatterens ideologi og tekstens makt. Selv om de ikke får vist at de kan lese *mot* teksten i den grad en kanskje ville ønske, viser de klare tegn på at gjennom spørsmål som kan støtte dem mot disse refleksjonene kan de gjerne få det til. Janks (2019, s. 561) understreker at det er vanskelig å lese *mot* en tekst en er enig i. Selv om teksten kanskje ikke oppfordrer til kritisk lesing er den likevel bra til formålet. Elevene er unge og denne måten å kritisk tilnærme seg teksten på er ny for dem. Slik kan en si at teksten er et greit utgangspunkt for elevene, og så blir oppgaven videre å finne tekster som kan utfordre dem videre i kritisk lesing.

Informantene viser at de har fått kunnskap om at makt kan bli utøvet gjennom tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 39; Janks, 2009, s. 36). Dette var spesielt tydelig da Ola nærmest utbrøt at det var «genialt» at en kan påvirke leseren politisk gjennom litteraturen, uten tanke for hvordan makten kan misbrukes. Det virket ikke som om de hadde tanker om dette før de fikk spørsmål om det. Flere av elevene viste også at de ikke var vant med å arbeide parallelt med skjønnlitteratur og sakprosa med samme tema. Under intervjuet kom det opp at de følte at de lærte mer om tema fordi de fikk lese så mange tekster, og de mente også at de fikk en annen forståelse. Samtidig som de var positive til arbeidet med multiple tekster av ulike sjangre, viser resultatet at det også var en utfordring for dem å skille fiksjon fra fakta.

Det tverrfaglige arbeidet ga dem en større kontekstbevissthet fordi de fikk mer informasjon om tema som de kunne bruke i tolkningen, og forståelsen for innhold og karakterer i romanen. Analysen viste at de tok i bruk den kunnskapen de hadde fra det tverrfaglige arbeidet inn i både gruppesamtalen og intervjuet, ved å vise til artikler og dokumentarer og sammenligne dette med romanen. De viste da at de kunne løfte blikket og se på romanen ut fra andres perspektiv (Nussbaum, 2016, s. 95).

5.4 Bruk av didaktisk og pedagogisk rammeverk

CLP er utarbeidet av amerikanske forskere, for den amerikanske skolen og med tanke på den litterære kanon i amerikansk skole. Å benytte seg av et rammeverk som er satt i en spesiell kontekst og bruke det i en annen kontekst krever omarbeiding. Informantene i denne studien er 13-14 år og går på 8. trinn. Rammeverket til Borsheim- Black et al. (2014, s. 123) er laget for lærere på High School, som vil si at elevene er noen år eldre. Rammeverket ble derfor bare brukt som et utgangspunkt for undervisningsdesignet i denne studien. Det ble tilpasset elever på 8. trinn og satt i en norsk kontekst, der læreplanen og arbeid med samtidslitteratur skapte føringer for designet. Den viktigste omarbeidingen var å tilpasse rammeverket til en samtidsroman, det betydde at spørsmålene i støttearket ble knyttet opp mot elevens samtid og

opp mot artiklene de hadde lest. Rammeverket ble også tilpasset forskningsspørsmålene slik at datamaterialet kunne gi svar på dem. Borsheim- Black et al. (2014, s. 132) poengterer at CLP er et rammeverk som kan tilpasses undervisningen slik at den passer elevene, teksten de skal arbeide med, og i den konteksten det skal undervises i.

Freebody & Luke (2003, s. 15) hevder at det er nødvendig med didaktiske modeller for å undervise i kritisk lesing. De skriver videre at det er ikke slik at en bestemt metode gjør elevene til kritiske lesere, men at en må velge ulike dimensjoner en vil arbeide med for at elevene skal få støtte til en kritisk tilnærming. I denne sammenhengen ble spørsmål til støttearket valgt ut fra romanen elevene leste, og ut fra den konteksten arbeidet og romanen ble satt i. Elevene ble utfordret til å se på romanen med andre briller enn i tidligere arbeid med skjønnlitterære tekster. En positiv konsekvens av dette kan være at de tar med seg disse spørsmålene i møte med nye tekster, etterhvert som de blir mer selvstendige kritiske lesere (Borsheim-Black et al., 2014, s. 132).

CLP er mye mer omfattende enn støttearket elevene fikk som inngang til samtalen, men undervisningsopplegget rundt romanen hadde også elementer av CLP i seg. Det vil si at elevene underveis i undervisningen har arbeidet med ulike deler av CLP både muntlig og skriftlig. Dette har nok påvirket elevene i gruppesamtalene og intervjuet. For eksempel nevner flere av informantene en dokumentar om en papirløs flyktning, og sammenligner ham med Samuel, og en annen informant drar frem kunnskap han har om en flyktingleir i Hellas for å forklare hva han hadde av bakgrunnskunnskap før vi arbeidet med tema. Elevene viser at de bruker kunnskap de har om emnet, og assosierer denne kunnskapen med fortellingen om Samuel. Videre viser de at de kan lese *mot* deres egen oppfatning av verden og ta perspektivet til andre (Borsheim-Black et al., 2014, s. 130; Nussbaum, 2016, s. 95), gjennom å sammenligne personer og verdener som er fjerne fra deres virkelighet. Det må også understrekes at studien er heller ikke ment som en validering av CLP, men at CLP blir brukt som utgangspunkt for å lage et undervisningsdesign som støtter elevene i kritisk tilnærming til teksten.

Arbeidet med rammeverket ledet til spørsmål der elevene kunne reflektere over og utvikle forståelse for at tekster kan påvirke deres syn på verden, og at tekstene ikke er en objektiv avspeiling av verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). Støttespørsmålene var krevende for elevene, og noen av spørsmålene hadde de problemer med å forstå, og de valgte å gå videre på neste spørsmål. Dette kan vitne om at de ikke er vant til denne typen spørsmål, som krever at de har et kritisk blikk. Men at de kanskje er mer vant med å snakke om tekster på den måten

som blir beskrevet som tradisjonell av Gabrielsen et al. (2019, s. 14). Elevene blir utfordret på å speile ulike politiske, historiske og religiøse holdninger eller synspunkt. Dette kan også være vanskelig om elevene ikke har hatt denne kritiske tilnærmingen tidligere. Likevel ble det en samtale om forfatterens syn på flyktninger, og om de kunne finne tegn på det i tekstene, noe som igjen kan føre til at de tar det med seg videre til neste tekst. Dette er også noe av målet med rammeverket. Gjennom arbeid med de ulike dimensjonene og repeterende refleksjon over de samme spørsmålene til ulike tekster, er målet at elevene etter hvert blir så trent på denne type oppgaver at de vil bruke metoden og spørsmålene i møte med tekster de leser selv. Videre er ønsket at elevene blir så selvstendige at de adapterer metoden til bruk videre i utdanningsløpet og i livet generelt.

5.5 Didaktiske implikasjoner

Den viktigste implikasjonen av forskningen som er presentert i denne studien er at elevene trenger støtte for å kunne lese både *med* og *mot* tekster. Resultatene viser at elevene ved hjelp av støttespørsmål kan gjøre refleksjoner rundt forfatterens og tekstens politiske og ideologiske ideer, men den bekrefter også at det er vanskelig å lese *mot* en tekst en er enig i (Janks, 2019, s. 561). For å støtte elevene i kritisk tilnærming, og til å lese *mot* teksten, kan litteratur som truer elevenes syn på verden, eller verdier de er oppdratt med og lever etter, være en enklere inngang til å lese *mot* teksten. Det kunne vært interessant å prøve ut deler av rammeverket til Borsheim- Black et al. (2014) på tekster som vi kanskje ser på som en del av den norske litterære kanon; *Et dukkehjem* av Ibsen, eller bildeboken *Skylappjenta* av Iram Haq. Med en kritisk tilnærming, med mål om å lese *mot* teksten kunne elevene vurdert karakterenes syn på kvinner og ekteskap, som i norsk kontekst, i dag, vil være fortellinger som mange vil kunne være uenig i, og derfor kunne leses med mer kritiske briller.

Valg av tekster til bruk i klasserommet er en utfordring. Studien viser at lesing av multiple tekster gjør at elevene trekker linjer mellom de ulike historiene til personene i tekstene, fiktive og ekte, men også at å blande skjønnlitteratur og sakprosa kan gjøre det vanskelig for dem å skille hva som er «sanne historier» og hva som er forfatterens selektive verden.

I *Overordnet del* av læreplanen blir det nye kompetansebegrepet framhevet, og derunder arbeid med kompetansemål på tvers av fag. Ved å planlegge et tverrfaglig opplegg som dette, og la elevene arbeide med tema, ulike tekster, og bruke ulike metoder innenfor de ulike fagene, får elevene «anvende kunnskap og ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017) i ulike fag. Denne formen for dybdelæring vil jeg argumentere for at har vært en støtte i elevens

møte og samtale om teksten(e), og kan videre føre til at de mestrer, og, med mer øving, utvikler kritisk lesing på høyere nivå.

For videre utvikling av elevenes kritiske tilnærming til tekst, kunne det vært interessant å vise dem et eksempel på en dialog der gruppemedlemmene bruker støttespørsmål til kritisk tilnærming til teksten, slik det ble gjort i studien til Schrijvers et al. (2019). Eventuelt at en gruppe elever og lærer kan modellere en gruppesamtale i klasserommet, og sammen med klassen tenke høyt om kritisk lesing.

Gjennom samtale kan elevene få et metaperspektiv på egen læring. Metodevalget gjorde at elevene fikk samtale om teksten, og opptak av samtalen viste seg å være nyttig både for elever og lærer. I videre arbeid med tekster og litterære gruppesamtaler kan elevene bruke opptaket til å vurdere sin egen læring gjennom å lytte til opptaket og eventuelt gjøre nye opptak. Opptak gjør at en som lærer kan gjennomføre flere litterære samtaler på en gang, og en får mer tid til grundig gjennomgang av samtalen, til vurdering for læring, som videre gjør det enklere å planlegge videre vei for at elevene skal nå de målene en ønsker.

6. Avslutning

Å sette tekst i kontekst blir i læreplanen beskrevet som å kunne sette teksten i en kulturhistorisk kontekst eller i vår samtid, og som en øvelse i å kunne «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne kompetansen beskriver Borsheim-Black et al. (2014, s. 128) som å lese *med* teksten. I likhet med Janks (2019, s. 561) vektlegger de viktigheten av å kunne lese *med* teksten for å kunne lese *mot* teksten, og understreker at metodene er avhengig av hverandre for at elevene skal kunne øves i kritisk lesing. Samfunnet er stadig i endring og tilgangen på tekster er stor og krever at vi kan lese på ulike måter. Å lese *mot* teksten blir beskrevet som å kunne identifisere tekstens ideologi, makt og påvirkning. Denne måten å lese på krever høyere kognitiv tilnærming og er avhengig av at en også kan lese *med* teksten. I læreplanen i norsk blir denne måten å lese på beskrevet i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, der det står at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Funnene i denne studien støtter til dels hypotesen jeg hadde, om at elevene ville kunne lese *med* teksten, men at jeg i liten grad forventet at de ville lese *mot* teksten. Resultatene peker på at elevene i stor grad kan lese *med* teksten, noe som kanskje bekrefter den tradisjonelle litteraturundervisningen, og at elevene i mindre grad evner å lese *mot* teksten. Likevel viser

elevene tilløp til å lese *mot* teksten, gjennom samtale med medelever og gjennom oppfølgings spørsmål i det semistrukturerte intervjuet. Og om ikke elevene leste *mot* teksten, viser funnene at de ble gjort oppmerksom på hvordan tekster kan påvirke og være ideologiske. Selv om det er ulike årsaker til resultatet, vil jeg trekke fram betydningen av et rammeverk, og å kunne stille de gode støttespørsmålene for å få elevene på rett spor. Det er et viktig poeng at det er vanskelig å lese *mot* en tekst der en er enig med forfatteren, eller tekstens innhold. Det betyr at det er nødvendig å ha en klar tanke for hvilke mål en har med lesingen og med valg av litteratur, for å skape god undervisning i kritisk tilnærming til tekst. Studien viser også at ved å bruke rammeverk og støttespørsmål kan en lede elever til kritisk tilnærming, og dette kan tilpasses på ulike trinn. Det kan kanskje bidra til å designe undervisningsopplegg i kritisk tilnærming til tekst på lavere trinn også.

Denne studien kan bidra til å sette kritisk lesing av skjønnlitteratur i system. Funnene og teorien som studien er bygget på, viser at elevene trenger støtte for å kunne lese *med* og *mot* skjønnlitteratur, og vurdere hvordan språket, teksten og forfatteren kan utøve makt og påvirkning. I Norge har det vært lite forskning på kritisk lesing av skjønnlitteratur. På denne måten kan studien være et springbrett mot videre forskning på området, men kanskje først og fremst et springbrett for norsklærere til å ta i bruk, og prøve ut, rammeverk og didaktiske modeller til å skape undervisningsdesign med mål om kritisk tilnærming til tekst.

Flere funn i studien viser at elevene ikke er lesevanne. Ut fra resultatene kan en lese at elevene er lettere å påvirke og mer mottakelig for tekstens og forfatterens stemme, enn de kanskje ville vært med mer øving i kritisk lesing. Dette taler for systematisk arbeid med kritisk literacy, som er nødvendig for at elevene skal bli selvstendige, samfunnskritiske og engasjerte medborgere, som kan manøvrere seg i mangfoldet av tekster slik samfunnet er i dag.

Kilder

Alsup, J. (2013). Teaching Literature in an Age of Text Complexity. *Journal of Adolescent & Adult*

Literacy, 57(3), 181–184. <https://doi.org/10.1002/JAAL.239>

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.

- http://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS_ILS71496152540002201/UBIS
- Bjørndal, B. (2013). Pedagogisk designforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245–259). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical Literature Pedagogy: Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(2), 123–133. <https://doi.org/10.1002/jaal.323>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. I *Australian Journal of TESOL* (5. utg., s. 7–16). https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=XWn8quIAAAAJ&citation_for_view=XWn8quIAAAAJ:u-x6o8ySG0sC
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The «four roles» model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The Literacy Lexicon* (s. 52–65).
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The Role of Literature in the Classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (3. utg.). Routledge.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2015). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les!* (s. 27–44). Fagbokforlaget.
- Janks, H. (2009). *Literacy and Power*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=460320>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>

- Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Jones, S. (2013). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197–224. <https://doi.org/10.1177/1468798411430102>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art.10, 19, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Krogh, E. & Penne, S. (2015). Languages, Literatures, and Literacies. Re-searching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects: Introduction. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12>
- Krogh, E., Penne, S. & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen—Fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. (s. 244–258). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461. <https://www.jstor.org/stable/40017081>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). SAGE Publications, Inc.

- Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B. M. B., Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Function and Use of Literary Texts in Nordic Schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–22. <https://doi.org/DOI: 10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. http://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS_ILS71541599580002201/UBIS
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum, (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riis- Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S. & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Shanahan, C. (2015). Disciplinary Literacy Strategies in Content Area Classes. *ILA Essentials*, 53(7), 1–18. <https://doi.org/10.1598/e-ssentials.8069>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Simmons, A. M. (2012). Class on Fire: Using The Hunger Games Trilogy to Encourage Social Action. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 22–34. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1002/JAAL.00099>

- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15–32). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning - Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–25). Cappelen Damm Akademisk.
- Stranger, S. (2015). *De som ikke finnes*. Cappelen Damm.
- Straume, A. C. (2014, september 3). *Anmeldelse: «De som ikke finnes» av Simon Stranger*. NRK.
https://www.nrk.no/kultur/anmeldelse_-_de-som-ikke-finnes_-av-simon-stranger-1.11901331
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk Literacy i Klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens «sanna historier» och unge läsares tolkningsstrategier*. Växjö University Press.
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «*Fagspesifikk lesing av skjønnlitteratur på 8.trinn*»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korleis elevar på 8.trinn les skjønnlitteratur, set teksten inn i ein kontekst, og korleis dei kritisk tilnærmar seg ein skjønnlitterær tekst. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg/barnet ditt.

Føremål

Dette forskningsprosjektet gjer eg i samband med mitt masterstudium i norsk (lærarspesialist) ved Universitetet i Stavanger. Eg ønskjer å undersøkje korleis eit spesifikt undervisningsdesign kan leie elevar på 8.trinn til å setje den skjønnlitterære teksten dei har lese inn i ein kontekst, og til ei kritisk tilnærming. Sjølve datainnsamlinga vil vere på slutten av arbeidet med romanen *De som ikke finnes* av Simon Stranger. Eg ønskjer då å ta lydopptak av litterære gruppesamtalar, og i etterkant intervjuje elevane.

Forskningsspørsmåla mine og utgangspunkt for den litterære samtalen og intervjuet vil vere korleis elvane oppfattar undervisningsdesignet, korleis dei kritisk tilnærmar seg teksten og korleis dei klarer å setje teksten inn i ein spesiell kontekst. Til dømes om dei kan knytte tema i boka med nyheiter eller tema i andre fag. Prosjektet vil vere ein del av den ordinære undervisninga og elevane vil vere med på den litterære samtalen, men utan at det blir tatt opptak, sjølv om du reserverer deg (barnet ditt) frå å delta i prosjektet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, Lesesenteret, er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ønskjer å gjennomføre undersøkjinga i dei to klassane der eg underviser i norskfaget og kjenner elevane.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg vil som nevnt nytta lydopptak av ein litterær gruppesamtale og intervju.

* Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du samtykker til at det blir tatt lydopptak av ein litterær gruppesamtale. Det vil vere eit støtteark til samtalen om tema i romanen,

korleis du oppfattar ulike delar av romanen og korleis du kan setje teksten inn i ein kontekst og vise kritisk tilnærming til teksten. Dette er ein del av den ordinære undervisninga, men ved samtykke blir samtalen tatt opp.

* Eg vil òg be elevane om eit intervju for å kunne utdjupe den litterære samtalen. Eg tar lydopptak og notat frå intervjuet.

Dersom barnet ditt deltek kan du ta kontakt for å få sjå støtteark til den litterære gruppesamtalen og intervjuguiden på førehand.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel at du/barnet ditt kan delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar dersom de ikkje vil delta, eller seinare vel å trekkje samtykket. Det vil ikkje påverke forholdet ditt til verken skulen, eller lærar om du vel å trekkje samtykket.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dei som har tilgang til datamaterialet er vi som lærarar i norsk i klassen og rettleiar v/Universitetet i Stavanger.
- Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa, eg vil lagre datamaterialet innelåst og kryptert, og i ein forskingsserver.
- Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen då alle namn vil få pseudonym.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 01.08.22. Då vert opptaket sletta og notat frå observasjon og intervju makulert

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Rettleiaren min: Arild Michel Bakken på e-post: arild.m.bakken@uis.no eller meg: kariberge17@gmail.com / 41678456

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Kari Berge

Samtykkeerklæring

Vi har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Fagspesifikk lesing av skjønnlitteratur på 8.trinn*, og har fått høve til å stille spørsmål. Vi har snakka med barnet vårt om undersøkinga og vi samtykker til:

- at barnet vårt kan delta i litterær gruppesamtale og intervju m/lydopptak

Vi samtykker til at opplysingane til barnet vårt kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

Stad: _____

Dato: _____

Signatur føresette: _____

Signatur deltakar (elev): _____

Ver vennleg å returnere svarslippen til kontaktlærer så snart som mogleg.

Bokanmeldelse: Et knyttneveslag av en roman (utdrag)

Skrevet av litteraturkritiker Anne Cathrine Straume

Hentet fra: https://www.nrk.no/kultur/anmeldelse_-_de-som-ikke-finnes_-av-simon-stranger-1.11901331

Vi må til ungdomslitteraturen for å finne en norsk bok som behandler en av de aller største utfordringene for Europa akkurat nå - strømmen av flyktninger fra Afrika og den umenneskelige behandlingen av dem.



Simon Strangers nye roman «De som ikke finnes» er umulig å forholde seg likegyldig til.

Simon Stranger er en forfatter som ikke legger fingrene imellom når han skriver. Han har et uttalt politisk prosjekt og det er å rette søkelyset mot verdens urettferdighet. Hvordan kan vi i det nordlige Europa fortsette å kjøpe billige klær når vi vet de er laget av slavearbeidere i Asia? Hvordan kan vi stenge grensene til våre rike land når medmennesker sør for Middelhavet sulter? Hvor er rettferdigheten i en verden der forskjellene stadig blir større og hvorfor gjør vi ikke noe med det?

Europa og Afrika

I det tredje og avsluttende bindet om den norske tenåringsjenta Emilie og den afrikanske flyktingen Samuel tar Stranger diskusjonen helt inn til Emilies soveromsvindu. Jenta som reddet livet til Samuel på Gran Canaria, da han var båtflyktning og sultedøden nær og hun en anorektisk turist som bragte ham mat («Barsakh», 2009), aksjonisten som kjempet for dyrevern og mot slavekontrakter for barn i den asiatiske klesindustrien («Verdensredderne», 2012) - hun blir svar skyldig når Samuel plutselig står utenfor hennes hus i beste Bærum og trenger hjelp. Han er skitten, skadet, dessuten opptrer han truende. Hun har en advarsel fra politiet for sin aksjonist-virksomhet hengende over seg; begår hun flere kriminelle handlinger, som for eksempel å skjule en ulovlig innvandrer, kan det bli fengselsstraff.

Jeg skal ikke røpe hvordan det går, men kan vel si så mye som at dette er svart realisme på sitt mest hjerteskjærende. Stranger er ingen mann for lettvinde løsninger og happy endings, for å si det sånn.

Effektiv litteratur

Fortellingen er direkte, med korte, informative setninger. Stranger skifter ofte mellom preteritum og presens, nåtidsbruken får handlingen til å føles virkelig, den foregår her og nå. Gjennom tilbakeskuende kapitler forteller Stranger Samuels historie, hvordan han fra Kanariøyene ble sendt tilbake til Ghana. Men Samuel kan ikke dra hjem, familien sulter, han må skaffe penger og vil ikke skuffe moren. Han har fremdeles lappen med Emilies adresse i lommen; kan redningen og muligheten til et bedre liv ligge her?

«De som ikke finnes» gir et brutalt bilde av papirløse flyktninger og deres liv på siden av samfunnet. Samuel har skadet seg, men kan ikke oppsøke lege, som enhver annen ville gjort, siden han offisielt ikke finnes:

Det verker i fingrene. Hadde han vært som alle de andre i byen, da hadde han dratt til legen. Da hadde han fått tatt et røntgenbilde av hånden, fått sårsalve, bandasje, en sykemelding, men han er ikke som dem. Fingrene må bare verke, for heller ikke de finnes. Verkingen finnes ikke. Smerten hans finnes ikke. (Stranger, s. 126)

Det handler om å overleve. Og det er mange måter å skaffe seg penger på. Slavearbeid. Prostitusjon. Narkotikasalg. Tyveri. Hvem er vi som kan stille oss til doms over den som av bitter nød må trå over lovens grenser?

Språk og stil blir underordnet

Er «De som ikke finnes» en god roman? Jeg vil si at den først og fremst er en viktig roman, her er en forfatter som har beholdt troen på at litteratur kan forandre verden, som håper kunsten kan gi innsikt som fører til faktisk handling. Rent litterært er ikke Stranger noen finsmed. Han driver ikke med dybdepsykologi eller malende miljøskildringer. Harde fakta slås i bordet, og det er greit nok, for det virker!

Innimellom skulle jeg likevel gjerne sett flere sider av både Emilie og Samuel, fått tilgang til flere følelser. Slik det er nå, blir det mange litt umotiverte påstander, som Stranger helt sikkert har belegg for i autentiske historier, men faren for stereotyper er til stede.

«De som ikke finnes» er en ubehagelig bok, både fordi den setter fingeren på en urett vi ikke gjør noe med, og fordi den viser hva henholdsvis nød og frykt kan gjøre med oss som mennesker.

Det mest ubehagelige er likevel vissheten om at dette ikke er en oppdiktet historie.

Fiksjon eller ei, det finnes tusenvis av Samueller på vei til Europa, titalls tusen papirløse, som lever et ikke-liv, et liv der artiklene i menneskerettighetserklæringen brytes igjen og igjen, én etter én.

Les gjennom refleksjonsspørsmålene, og notér dine refleksjoner til den litterære gruppesamtalen

Refleksjonsspørsmål	Notat
Hvilket syn viser forfatteren på flyktninger i denne romanen? (Kontekst- med)	
Hvilken rolle har romanen på ditt syn på (papirløse) flyktninger? Har du endret syn? Forklar (Leseren- med)	
I teksten står det: «Er «De som ikke finnes» en god roman? Jeg vil si at den først og fremst er en viktig roman, her er en forfatter som har beholdt troen på at litteratur kan forandre verden, som håper kunsten kan gi innsikt som fører til faktisk handling». Hvilke tanker har du om at skjønnlitteratur kan endre hvordan en ser på verden? (Leseren- med)	

<p>Hvordan vurderer du hovedpersonene, som helter eller offer? Hvem mener du at forfatteren trekker fram/holder med? Forklar (Litterære element- mot)</p>	
<p>Anmelderen skriver: «Det mest ubehagelige er likevel vissheten om at dette ikke er en oppdiktet historie. Fiksjon eller ei, det finnes tusenvis av Samueller på vei til Europa, titalls tusen papirløse, som lever et ikke-liv, et liv der artiklene i menneskerettighetserklæringen brytes igjen og igjen, én etter én». Hva mener hun med at dette ikke er en oppdiktet historie (fiksjon)? (Kontekst- med)</p>	
<p>Støtter handlingen og synet forfatteren viser om flukt og flyktninger det synet media, staten og folk/du har på flukt og flyktninger? (Litterære element- mot)</p>	
<p>Hvordan reflekterer romanen hva som skjer i verden i dag? (Kontekst- med)</p>	

Intervjuguide

Intervjuene vil bli gjennomførte som semistrukturerte, individuelle intervju. Semistrukturerte intervju vil si at det på forhånd er utformet spørsmål som dekker hovedområdene i problemstillingen og forskningsspørsmålene i studiet. I tillegg vil det være rom for å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdyping underveis i intervjuet. Dette for å kunne følge opp og skaffe utfyllende informasjon om tema som dukker opp.

Spørsmålene i intervjuguiden vil bli endelig utformet i sammenheng med gjennomføringen av undersøkelsen, men det er informasjon om disse hovedområdene som skal samles inn:

- Eleven sitt forhold til teksten
 - Hvordan eleven liker og forholder seg til teksten og tema
 - Hvilken informasjon eleven har om forfatteren
 - Hvilken informasjon eleven har om tema i romanen fra andre kanaler og/eller fag
 - Eleven sin vurdering av forfatteren sin framstilling og romanens påvirkning
- Tekst i kontekst og kritisk lesing
 - Hvordan eleven setter innholdet i romanen (tema: papirløse flyktninger/flyktninger/flukt) inn i ulike kontekster
 - Hvordan eleven vurderer anmeldelsen av romanen
 - Hvilken betydning skjønnlitteratur kan ha for vår oppfatning av verden rundt oss
 - Forholdet mellom fiksjon og fakta
- Eleven sitt forhold til undervisningsdesignet
 - Hvordan arbeidet med romanen oppleves
 - Hva de tenker om opplegget
 - Hvilke tanker de har om hvorfor det blir undervist i dette
- Vurdering
 - Hvordan eleven vurderer arbeid med tema
 - Setter ord på hva han/hun likte/ikke likte
 - Opplevelse av litterær samtale

Vurdering

08.12.2021

Referansenummer

589914

Prosjekttittel

Fagspesifikk lesing av skjønnlitteratur på 8.trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektperiode

06.12.2021 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

08.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema og Nvivo er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!