

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for lærer- og tolkeutdanning
Campus Rotvoll

Ragnhild Schjelderup

"Fordi det er den fineste slutten"

En studie av elevers tekstrespons

Masteroppgave i norskdidaktikk

Trondheim, mai 2016

Ragnhild Schjelderup

"Fordi det er den fineste slutten"

En studie av elevers tekstrespons

Masteroppgave i norskdidaktikk
Trondheim, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

**- å lese er å gå i møte med noe
som er i ferd med å bli til,
og som ingen ennå vet hva vil bli ...**

Italo Calvino

Hvis en reisende en vinternatt

Forord

Denne oppgaven ville ikke vært en realitet, hadde det ikke vært for den hjelpen jeg har fått underveis. Jeg vil derfor rette en stor takk til veileder Beret Wicklund, som jeg har hatt gode faglige diskusjoner med gjennom hele løpet. Videre vil jeg takke Mari-Ann Igland og Elin Strømman, som også har tatt seg tid til å komme med innspill til mitt prosjekt. Det sosiale miljøet har videre vært av uvurderlig verdi i denne prosessen. Jeg vil derfor takke jentene på lesesal B115, for humor og samhold gjennom to år. Dere har bidratt til at selv de vanskeligste periodene av oppgaveskrivingen har blitt fylt med latter og glede. Til sist vil jeg takke Vegard, for oppmuntring og støtte hele veien, og for den tålmodigheten du har vist i møte med en stresset masterstudent.

Rotvoll, våren 2016

Innhold

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn | 1 |
| 1.2 | Problemstilling | 3 |
| 1.3 | Teoretisk utgangspunkt | 4 |
| 1.4 | Tidligere forskning | 6 |
| 1.5 | Oppgavens oppbygning | 8 |
| 2 | Teori | 9 |
| 2.1 | Hermeneutikk | 9 |
| 2.1.1 | Gadamers hermeneutikk | 9 |
| 2.2 | Leserorientert litteraturteori | 11 |
| 2.2.1 | Iserers resepsjonestetikk | 12 |
| 2.3 | Elevers lesing | 16 |
| 2.3.1 | Appleyards leserroller | 16 |
| 2.3.2 | Den moderne leser | 19 |
| 3 | Metode | 21 |
| 3.1 | Forskningsdesign | 21 |
| 3.2 | Utvalg av informanter | 22 |
| 3.2.1 | Etiske aspekter | 23 |
| 3.3 | Valg av tekst | 24 |
| 3.4 | Skriftlig respons | 26 |
| 3.5 | Innsamling av materiale | 28 |
| 3.6 | Analytiske grep | 29 |
| 4 | Slangen | 31 |
| 4.1 | Analyse av teksten | 31 |
| 4.2 | Spørsmål til teksten | 35 |
| 5 | Analyse og drøfting | 39 |
| 5.1 | Elevenes generelle forståelse av teksten | 39 |
| 5.2 | Popularitet, mobbing og forelskelse | 41 |
| 5.3 | Kjerstis motiv for å ikke være sammen med Torleif | 45 |

| | | |
|-------------------|---|-----------|
| 5.4 | Elevenes forståelse av fortellingens problem og løsning | 49 |
| 5.5 | Vennskap eller kjærlighet | 53 |
| 5.6 | Kjønnenes resepsjon | 58 |
| 6 | Avsluttende refleksjoner | 61 |
| 6.1 | Svar på problemstilling | 61 |
| 6.2 | Didaktiske implikasjoner | 62 |
| 6.3 | Metodekritikk og feilkilder | 64 |
| 6.4 | Videre forskning | 65 |
| Litteratur | | 67 |
| Vedlegg | | 71 |
| | Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring | 71 |
| | Vedlegg 2: Spørsmål til <i>Slangen</i> av Torill Eide | 73 |
| | Vedlegg 3: Gutts skriftlige respons | 75 |
| | Vedlegg 4: Jentes skriftlige respons | 77 |

1 Innledning

Det skjer noe med mennesket under lesing av skjønnlitteratur. Man ser ting for seg, fantaserer og lever seg inn i handlingen. Man danner mentale bilder til det teksten beskriver. Man opplever en verden som var mer eller mindre ukjent før lesingen begynte. Summen av forestillingene man danner seg er omfattende, og vil innebære mer enn det som beskrives eksplisitt i teksten. En stor del av diktingen foregår i leserens hode. På den måten utvider leseren tekstens meningsinnhold ved å lese den.

Ingen lesere er like. Alle individer har ulike erfaringer, kunnskaper, forventninger og interesser. På grunn av leserens bakgrunn, vil han aldri møte en tekst uforberedt. Teksten beskriver andre individers liv og tanker, og leseren møter denne teksten med sitt liv og sine tanker. Det nye han møter bearbeides i lys av det han allerede vet. Dermed bringer hver leser noe unikt til teksten, som virker inn på hvordan meningsinnholdet forstås. Dette medfører at ingen lesninger vil være like (Molloy, 2008, s. 70-74). Denne individualiteten i lesing er utgangspunktet for min masteroppgave.

Denne studien handler om resepsjon av tekster. Med utgangspunkt i tankegangen om at alle lesere møter en tekst på sin egen unike måte, ønsket jeg å undersøke hvordan denne individualiteten spilte inn for hvordan elever på mellomtrinnet forstod en bestemt tekst. Å ha kunnskap om hvordan ulike elever leser er relevant for lærere som skal tilrettelegge for god leseopplæring. Litteraturredaktiker Bo Steffensen (2005) hevder at det litteraturpedagogisk er fruktbart å kunne analysere elevs resepsjon av tekster. Dette er ikke fordi det er snakk om en fortolkning av den opprinnelige teksten, men fordi det gir et bilde av hvordan elevene tenker over og forholder seg til tekstene, noe som videre kan brukes i pedagogisk arbeid (s. 175-176). Gjennom min studie ønsker jeg å bidra med innsikt i hvordan elever leser.

1.1 Bakgrunn

Finnes det et fasitsvar på hvordan en tekst skal forstås? I min ungdom gjorde det tilsynelatende det. På skolen lette vi etter budskap, konflikt og motiv, og vi skulle finne symboler i teksten og drøfte deres betydning. Vi søkte hele tiden å komme nærmest mulig den korrekte lesningen, som for oss var den læreren satt på. Slik er det nok også i mange klasserom den dag i dag, selv om denne innfallsvinkelen til arbeid med litteratur etter min

mening er utdatert. Dagens læreplan i norsk oppgir blant annet at elevene etter syvende årstrinn skal kunne ”presentere *egne tolkninger* av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur (...)” og ”vurdere tekster med utgangspunkt i *egne opplevelser* (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2016a, mine uthevninger). Disse kompetansemålene fastslår at leserens egenhet skal anerkjennes i arbeid med litteratur, og tar med formuleringen *egne tolkninger* avstand fra tankegangen om en korrekt tolkning. Disse målene bygger på et leserorientert syn på litteraturarbeid.

Innen den skandinaviske leserorienterte tradisjonen finner vi blant annet litteraturdidaktikerne Gunilla Molloy og Jon Smidt, som begge har publisert forskning som vektlegger det individuelle aspektet ved lesing siden slutten av 80-tallet. Molloy (2008) mener lærere må være åpne i møte med de ulike meningene elevene tilfører teksten, og ta avstand fra de tidligere tiders idéer om at en tekst har en gitt mening. Elevene skal ikke læres opp til at det finnes et ”rett svar” eller en ”rett tolkning” av en tekst, men få oppleve at deres forståelse er av betydning (s. 72-73). Smidt (1989) hevder at arbeid med en litterær tekst i litteraturundervisningen må ses på som en ”nyproduksjon”, snarere enn en enveisformidling av riktige svar. Dersom elevene verdsettes som subjekter i litteraturundervisning, vil et aktivt litteraturarbeid kunne få frem et vidt spekter av tanker, opplevelser og erfaringer, som gjør at arbeidet får relevans for elevenes egne liv. Å ta litteraturen i klasserommet på alvor, innebærer å ta elevene på alvor (s. 248). Jeg vil komme tilbake til Molloy og Smidts forskning i delkapittelet om tidligere forskning.

Vi vet allerede mye om hvordan elever leser. Det forskes mye på lesing, i tillegg til at det jevnlig gjennomføres internasjonale og nasjonale undersøkelser for å kartlegge elevers leseferdigheter. Astrid Roe og Ragnar Gees Solheim gjorde i 2007 en vurdering av norske elevers prestasjoner i de internasjonale undersøkelsene PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme for International Student Assessment). I drøftingen av resultatene fastslår de at norske elever leser dårligere enn det er grunn til å forvente av elever i et land med så god økonomi og et så høyt utdanningsnivå i befolkningen. For å bedre situasjonen, konkluderte de med at både begynneropplæringen og den videre leseopplæringen måtte styrkes, og at opplæring i leseforståelse må fortsette gjennom hele skoleløpet (Roe og Solheim, 2007, s. 13).

I diskusjonene om hva resultatene fra leseundersøkelsene viser, har kjønn hatt en sentral plass. Den første PISA-undersøkelsen i 2000 viste at guttene presterte dårligere enn jentene i lesing i samtlige 42 deltakerland (OECD, 2000, s. 12). Gutters lesing fikk i ettertid mye oppmerksomhet, og i Norge publiserte blant annet Trude Hoel ved Lesesenteret, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, artikkelsamlingen *Gutter og lesing* (2008). I denne utgivelsen ble problematikken diskutert, og skjønnlitteratur for å stimulere gutters leselyst ble anbefalt. Til tross for slike tiltak, har målbare forbedringer ikke funnet sted. Resultatene fra PISA 2012 viste at jentene i snitt fikk 38 poeng mer enn guttene, som var en økning fra 32 poeng i 2000 (OECD, 2014, s. 200). Resultatene for nasjonale prøver i 2015 viste den samme tendensen for både femte, åttende og niende trinn, nemlig at guttene presterte dårligere enn jentene i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2015a og 2015b¹). Målet med oppgaven min er ikke å redegjøre for mulige årsaker til at guttene presterer dårligere på leseprøver enn jentene. Jeg vil likevel ha et blikk på om jeg finner forskjeller i hvordan kjønnene forstår teksten. Kanskje er det slik at det ikke alltid er snakk om å være svakere lesere, men om å lese *annerledes*.

1.2 Problemstilling

Som tidligere nevnt, beskriver Roe og Solheim (2007, s. 13) at norske elevers leseferdigheter må forbedres, og at dette må gjøres gjennom å styrke leseopplæringen. I min oppgave vil jeg redegjøre for én måte leseopplæringen kan styrkes på. Jeg tar utgangspunkt i at kunnskap om elevers resepsjon av tekster vil gjøre lærere bedre i stand til å ta bevisste valg knyttet til leseopplæring og litteraturundervisning (jf. Steffensen, 2005, s. 175-176). Gjennom oppgaven vil jeg bidra med forskning som setter fokus på betydningen av elevers individuelle resepsjon. Jeg støtter meg til Smidts (1989, s. 24) påstand om at vi må ta elevene på alvor for å kunne ta litteraturundervisningen på alvor. Derfor retter jeg i denne oppgaven fokuset mot elevene og deres forståelse. Jeg har utformet følgende problemstilling for oppgaven:

Hva sier skriftlige responser om hvordan elever på syvende trinn fyller ut bestemte tomrom i en skjønnlitterær tekst?

Slik det fremkommer gjennom problemstillingen, vil hovedstudieobjektet mitt være elever på syvendetrinns skriftlige responser. Disse responsene vil være svar på spørsmål om deres

¹ Åttende og niende trinn gjennomfører den samme nasjonale prøven, og resultatene er derfor presentert i samme

forståelse av den skjønnlitterære teksten *Slangen* av Torill Eide. 38 elever deltok i studien, og deres skriftlige svar vil behandles som representasjoner for deres individuelle resepsjon. Det kommer videre frem at det jeg ønsker å finne ut gjennom å studere informantenes svar, er hvordan de har utfyllt *tomrom*. Dette begrepet er hentet fra resepsjonsetetikerens Wolfgang Iser's teori, og refererer til ubestemte deler i teksten. Tomrommene gjør at leseren må bruke sin egen innlevelse for skape sammenheng, og dermed mening, i teksten (Iser, 1978, s. 9). Jeg vil komme tilbake til begrepet i neste delkapittel om oppgavens teoretiske utgangspunkt, og videre drøfte det i teorikapittelet. Når jeg i problemstillingen stiller spørsmål ved hvordan elever fyller tomrom, innebærer dette at jeg ønsker å finne ut hvordan elevene skaper mening i sin lesning.

Begrepet *tekst* benyttes i min problemstilling. Dette begrepet må i min oppgave ikke forveksles med *verk*, til tross for at de kan brukes synonymt i hverdagspråket. Jeg benytter begrepene på samme måte som Iser. Han bruker *tekst* om det skriftlige produktet som er skapt av en forfatter. *Verk* (*work* eller *literary work*) bruker han om noe som oppnår sitt potensiale i møtet mellom tekst og leser. Dette innebærer at tekst og leser er ulike instanser som spiller inn for etableringen av meningsinnholdet. Verket er resultatet av dette samspillet (Iser, 1974, s. 274-275). Jeg vil komme tilbake til begrepet verk i teorikapittelet.

1.3 Teoretisk utgangspunkt

I min oppgave har jeg valgt å se på hvordan elever forstår en litterær tekst. Av denne formuleringen kommer det frem at det ikke primært er teksten i seg selv som interesserer meg, men hvordan lesere *fortolker* og *etablerer tekstens mening* gjennom sin lesning av den. Disse ordvalgene hentyder hvilke teorier jeg vil støtte meg til i oppgaven. Å fortolke blir i vitenskapen forbundet med hermeneutikken. Mitt prosjekt tar i stor grad utgangspunkt i fortolkning, da analysen består av min fortolkning av elevenes fortolkning av en gitt skjønnlitterær tekst. Det blir dermed relevant for meg å drøfte hermeneutikken både med tanke på å si noe om elevenes forståelse av teksten, og som metodisk innfallsvinkel til prosjektet. Innenfor hermeneutikken støtter jeg meg til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Hans teori vektlegger blant annet hvordan et individs *forforståelse* påvirker forståelsen av en tekst. Leserens forforståelse dannes på bakgrunn av de forventningene leseren har til teksten ut fra sine erfaringer og kunnskaper (Gadamer, 2010, s. 305).

Da det er leseres realisering av teksters innhold jeg er interessert i, velger jeg å støtte meg til en litteraturvitenskaplig retning som, i likhet med den moderne hermeneutikken, vektlegger individualiteten i fortolkningsprosessen. Fokuset på leseren gjør at jeg plasserer meg innenfor leserorientert litteraturteori. Innenfor dette feltet vil jeg bygge på Iseres resepsjonsetikk. Slik nevnt i min problemstilling, er det særlig ett begrep hos Iser som vil være relevant for meg i arbeidet med å finne ut noe om hvordan elever etablerer en teksts meningsinnhold, nemlig *tomrom*. Begrepet referer til hull eller ubestemtheter i tekstens sammenheng. Disse tomrommene fylles gjennom en interaksjon mellom tekstens signaler og leserens forståelse. Utfyllelsen av tomrom gjør at teksten kan fremstå som meningsfull og sammenhengende for leseren (Iser, 1978, s. 9).

I Iseres teori er samspeillet mellom leserens forventninger og erfaringer relevant når det kommer til hvordan tomrom fylles (Iser, 1974, s. 282-284). Her ser jeg klare likhetstrekk til Gadameres teori, da Gadamer ser leserens forforståelse som avgjørende for fortolkningen (Gadamer, 2010, s. 305). Til tross for at Iseres og Gadameres teorier ikke sammenfaller på alle områder, velger jeg i denne oppgaven og vektlegge likhetene, som overordnet er fokuset på hvordan leseres individualitet spiller inn i møtet med en tekst.

Da jeg arbeider hermeneutisk, vil jeg i min oppgave behandle tekster ut fra hermeneutikkens prinsipper. Dette innebærer at jeg ikke betrakter tekstene, verken den skjønnlitterære teksten eller tekstene som elevene produserte gjennom sin respons, ut fra grammatikkens eller lingvistikkenes perspektiver. Jeg støtter meg til Gadameres hermeneutiske perspektiv på tekst, som innebærer at fokuset ligger på innholdet som formidles, og ikke de språklige mekanismene som gjør at dette innholdet kan formidles, slik tekster ofte behandles innen grammatikken og lingvistikken. Sett fra det hermeneutiske synspunktet, som Gadamer omtaler som synspunktet til enhver leser, er teksten kun en fase i forståelsesprosessen, et *mellomprodukt* (Gadamer, 2014a, s. 174). Her ser jeg likheter mellom Gadameres beskrivelse av tekster som et mellomprodukt og hvordan Iser behandler begrepene tekst og verk. Begge ser på teksten som et ledd i prosessen som leder frem mot forståelse, eller verket hos Iser. Innen hermeneutikken er forståelsen av innholdet det eneste som er av betydning, og dermed ikke hvordan språklige funksjoner gjør ytringen mulig. Likevel er det en forutsetning at språket fungerer for at en tekst skal fremstå som meningsfull for leseren (Gadamer, 2014a, s.

174). Til tross for at jeg støtter meg til et hermeneutisk perspektiv på tekst, vil jeg tidvis benytte begreper fra lingvistikken. Begrepene blir brukt når jeg tolker at språket *ikke* har fungert for informantene mine. Lingvistiske begreper er dermed relevante for å drøfte hva som kan ha forårsaket ”feillesninger” blant elevene. Med feillesninger mener jeg tolkninger som indikerer at elevene ikke har forstått det tekstlige innholdet. Dette innebærer dermed ikke tolkninger som skiller seg fra min egen forståelse av den skjønnlitterære teksten.

1.4 Tidligere forskning

Det er gjort mye forskning på elevers lesing. Jeg vil her presentere noe av forskningen som er gjort av skandinaviske forskere med leserorienterte innfallsvinkler til litteraturdydidaktikk. Avslutningsvis vil jeg si noe om hvordan disse prosjektene skiller seg fra eller tilbyr interessante innfallsvinkler til min oppgave.

I boken *Reflekterande läsning och skrivning* presenterer Molloy (1996; 2008²) forskning om arbeid med litteratur som er gjennomført i egen klasse fra elevene gikk i syvende til de gikk i niende. Gjennom studien fant hun blant annet at elevene i lesingen av den samme teksten så de samme elementene, men på ulike måter (2008, s. 269). Hun pekte på ulike erfaringer som årsaken til forskjellene i elevenes resepsjon. Dette mener hun lærere må ta særlig hensyn til. I dagens skole består klasser av elever av begge kjønn, og elevene vil ofte ha ulik etnisitet og religion. Videre kan elevene ha ulik kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn. Dette innebærer ulike erfaringer, som igjen vil føre til ulike lesninger av den samme teksten. På denne måten mener Molloy at man kan se på tolkningen av en tekst som et uttrykk for og en speiling av kulturell identitet (1996, s. 66). Gjennom lesing får elevene mulighet til å utvikle sin forståelse for en rekke menneskelige problemer i ulike sosiale og historiske sammenhenger, samtidig som elevene kan se sine egne liv og problemer i samme belysning (2008, s. 11).

Smidt (1989) presenterer i boken *Seks lesere på skolen – Hva de søkte, hva de fant* seks elevers arbeid med litterære tekster fra første til siste år i den videregående skolen. Materialet hans bestod blant annet av lydopptak av gruppe- og klassesamtaler, elevtekster og intervjuer med elever. Han fant at elevene hadde gått hver sin vei, selv om de hadde arbeidet med samme tekst i samme undervisning. Smidts forskning bekreftet at litteraturlesing er langt mer

² Jeg benytter begge utgavene av *Reflekterande läsning och skrivning*, da innholdet er endret i vesentlig grad fra første til andre utgave.

enn møtet mellom en tekst med bestemte egenskaper og en elev med bestemte forutsetninger for lesingen. Smidt pekte på den sosiale situasjonene som en like viktig faktor, og at en lesing dermed alltid må vurderes ut fra en større sammenheng. Videre fant han at et avgjørende element i lesningen var elevenes personlige prosjekt. Elevene hadde et behov for å finne subjektiv relevans i det de leste, og vektla dermed ulike elementer i teksten ut fra hva som var viktig for dem (s. 221-223).

Et fellestrekk ved Molloys og Smidts studier, og som også gjelder for mye av den øvrige resepsjonsforskningen, er at de fokuserer på elever ved ungdomsskoler og videregående skoler. Videre ser de hovedsakelig på nærlesing og grundig bearbeidelse av tekster, for på den måten å kunne si noe dyptgående om enkeltelevers resepsjon. Min studie ser på noe jeg finner lite forskning om, nemlig elever på barnetrinnets resepsjon. I tillegg ser jeg på elevenes forståelse etter kun én gjennomlesing, og uten annen bearbeidning av teksten enn den mine spørsmål legger opp til. Mitt inntrykk er at arbeid med litteratur på barneskolen ofte dreier seg om slike leseoppgaver, der kun én gjennomlesing etterfølges av spørsmål til teksten. I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* legges det i læreplanen i norsk ikke opp til *hvordan* man skal arbeide med litteratur, men det beskrives hvilke mål man skal nå gjennom undervisningen. Denne metodefriheten, kombinert med mine og andres erfaringer fra skole og praksis, gjør at jeg mener jeg har belegg for å påstå at *noe* litteraturundervisning i dagens skole foregår på denne måten. I tillegg er denne fremgangsmåten vanlig i moderne læreverk i norskfaget³. Metoden benyttes også i nasjonale prøver i lesing⁴ for å kartlegge elevers leseferdigheter. Jeg finner det derfor interessant å studere hvilke forskjeller i forståelse som kan identifiseres gjennom denne typen leseoppgaver.

Jeg støtter Molloy (1996, s. 66) i hennes påstand om at dagens skole, med elever av ulikt kjønn og med ulik etnisitet, religion og kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn, vil bestå av elever med svært ulike erfaringer. Dermed vil også hva som får relevans for den enkelte leser variere. Som jeg vil komme tilbake til i metodekapittelet, omfatter min studie en relativt homogen elevgruppe når det kommer til sosioøkonomisk bakgrunn. Blant elementene Molloy

³ Se for eksempel *Ord for alt 7, tekstbok* (Eide og Tørjesen, 2008), *Zeppelin, lesebok 7* (Holm og Løkken, 2008) og *Ordriket, elevbok 6B* (Bjerke, Garmann, Hagen, Mæhle og Ulland, 2015). Læreverket for sjettedrinn er brukt av *Ordriket*, da boken for syvendtrinn ikke var utgitt da denne oppgaven ble skrevet.

⁴ Se eksempeloppgave fra nasjonale prøver i lesing for femtedrinn ved å følge linken under "Utdanningsdirektoratet, 2014" i litteraturlisten.

nevner, var kjønn den eneste åpenbare faktoren som gjorde at elevene i min informantgruppe møtte teksten med ulike erfaringer. Jeg fant det derfor interessant å undersøke om jeg fant forskjeller i resepsjonen av en tekst hos en tilsynelatende homogen elevgruppe.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er bygget opp av seks kapitler. I neste kapittel vil jeg drøfte teoriene som denne oppgaven tar utgangspunkt i, nemlig Gadammers hermeneutikk og Isers resepsjonsetetikk. Jeg vil også presentere en teori som omhandler hvordan mennesker leser på ulike tidspunkt i livet, slik at jeg kan si noe om hvordan elevene i min informantgruppe kan forventes å lese. I oppgavens tredje kapittel presenterer jeg min valgte metode, og begrunner de valgene jeg har tatt i forbindelse med innsamlingen av mitt materiale. Deretter følger et kapittel der jeg analyserer den skjønnlitterære teksten jeg har valgt, og presenterer og begrunner spørsmålene som informantene ble stilt om sin forståelse av denne teksten. Etter dette presenteres min analyse og drøfting av elevbesvarelsene. I oppgavens siste kapittel gir jeg et svar på min problemstilling, og kommer med bemerkninger om hvordan mitt prosjekt kan dras nytte av didaktisk. Til sist kommer jeg med innspill til videre forskning.

2 Teori

I denne oppgaven kommer jeg hovedsakelig til å benytte Isers teori. Dette kommer til uttrykk gjennom at hans teori er lagt til grunn for utformingen av spørsmålene som elevene skulle besvare, og at jeg bruker den til å belyse funnene min. Til tross for at Iser er den teoretikeren som vektlegges i min oppgave, velger jeg å først presentere momenter fra Gadammers teori. Hans bok *Sannhet og metode (Wahrheit und Methode, først utgitt i 1960)* danner et teoretisk grunnlag for å forstå fortolkning, og jeg ser dermed hans teori som et naturlig utgangspunkt for en hermeneutisk studie. Da de leserorienterte teoriene bygger på hermeneutiske prinsipper, ser jeg det videre som en relevant innfallsvinkel til Isers resepsjonsetikk. Videre i kapitlet vil jeg se på en teori om leseres utvikling, og komme med bemerkninger om dagens lesere.

2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken har røtter tilbake til antikken, og det er også her begrepet har sitt opphav. Det greske verbet *hermeneuein* kan forstås på flere måter. En av tolkningene innebærer at det betyr *å utlegge*, i betydningen å utlegge en tekst gjennom forklaring og tolkning. Den moderne bruken av begrepet er utledet av denne forståelsen, da det nå brukes i betydningen forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2009, s. 11-12).

2.1.1 Gadammers hermeneutikk

Gadamer (2010) anerkjenner at et vesentlig grunntrekk ved forståelsen er at enkeltdelers mening bare kan forstås ut fra sammenhengen, altså ut fra helheten. Han beskriver at man alltid har vært klar over at det eksisterer en logisk sirkel, ettersom helheten, som delen skal forstås ut fra, ikke foreligger forut for delen. Denne sirkelen omtales som den *hermeneutiske sirkel*, og Gadamer videreutvikler idéen om denne. Gadamer mener at forståelse i prinsippet alltid er en sirkelbevegelse, der den gjentatte tilbakevendingen fra helheten til delene og omvendt er vesentlig (s. 222-223). Dette illustrerer han ved å forenklet beskrive en lezers møte med en tekst:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lengre inn i meningen. (Gadamer, 2010, s. 303-304)

Denne beskrivelsen indikerer at leseren danner en forventning om helheten så snart en mening viser seg. Dermed spiller denne delen inn for forståelsen av helheten. Når fortolkeren leser videre, og dermed oppdager ny mening i en ny del, vil han revidere sin forståelse. Samtidig skaper den midlertidige forståelsen av helheten forventninger som spiller inn for hvordan leseren møter hver nye del. Dermed får vi en kontinuerlig sirkulær bevegelse mellom helhet og del, som illustrerer at forståelse er en dynamisk prosess. Videre følger det at denne sirkelen stadig utvider seg, da helheten er en relativ størrelse som påvirkes ved at delene forstås i større sammenhenger (Gadamer, 2010, s. 222-223).

Gadamer (2010) bruker begrepet *hermeneutisk samtale* til å beskrive samhandlingen mellom tekst og fortolker. Han beskriver at teksten som samtalepartner kun kan uttrykke seg gjennom den andre partneren, nemlig fortolkeren. Fortolkeren tilbakefører de skriftlige tegnene til mening. Likevel betyr ikke dette at meningen er fastsatt i tegnene. Gadamer beskriver at i likhet med i en muntlig samtale mellom to personer, må det opprettes en felles forståelse for at samtalen skal fremstå som meningsfull. Dermed deltar begge partene i etableringen av samtalsens mening. På samme måte må fortolkeren delta i tekstens mening. Teksten lar en sak komme til orde ved hjelp av fortolkeren, og dermed er det også fortolkerens forståelse av saken som danner meningen. Fortolkerens egne tanker er dermed alltid involvert i gjenopplivingen av tekstens mening (s. 427-428).

Gadamer (2010) betegner det fortolkeren møter teksten med i denne gjenopplivingen med begrepet *horisont*. Leserens horisont består av alt leseren har med seg i møte med teksten. Horisonten er summen av leserens erfaringer, fordommer, verdier og kunnskaper, og spiller således til en viss grad individets kulturelle bakgrunn (s. 428). Gadamer understreker at ”fordom” ikke skal tolkes som en negativ forventning, men på den måten begrepet opprinnelig ble brukt, altså om en dom som ble felt før den ble endelig testet. Slik Gadamer bruker begrepet, er en fordom en forventning om noe, enten den er positiv eller negativ (s. 307). Individet har med seg sin horisont i alle interaksjoner, og den fungerer dermed som en bakgrunn for alt nytt man opplever. Dermed vil også denne bakgrunnen farge de nye erfaringene (s. 428). Som tidligere nevnt, leser man alltid med visse forventninger om en bestemt mening (jf. Gadamer, 2010, s. 303-304). Dette innebærer at leseren møter teksten med en forforståelse av helheten. Forforståelsen etableres på bakgrunn av de forventningene

leseren har til teksten ut fra sin horisont. På denne måten hevder Gadamer at man aldri møter en tekst uforberedt (s. 305).

Forforståelsen, altså det leseren møter en bestemt tekst med, påvirker dermed forståelsen av delene i teksten. Man tolker det nye ut fra det man allerede vet. Erfaringene leseren tilegner seg i lesingen, blir videre en del av individets horisont, enten ved å modifisere tidligere forståelse, eller ved å tilføre noe helt nytt. Dermed utvides horisonten kontinuerlig. Gadamer (2010, s. 428) beskriver at fortolkerens horisont er bestemmende i møtet med tekster, da den spiller inn for hvordan teksten, med sin egen horisont, forstås. Gadamer (2014a) bruker begrepet *horisontsammensmeltning* til å beskrive måten spenningen mellom tekstens og leserens horisont oppløses. Fortolkeren har forstått teksten, og dermed går de adskilte horisontene opp i hverandre. Gadamer hevder dermed at forståelsen av en tekst innebærer at leseren har tilegnet seg teksten med utgangspunkt i sin egen horisont. Teksten i seg selv forsvinner (s. 185). Som en del av den hermeneutiske samtalen, beskriver Gadamer (2010) videre at horisontsammensmeltningen kan omtales som *samtalens fullbyrdsform*. I samtalen tilhører en sak verken fortolker eller forfatter, men er et felles anliggende som begge bistår i (s. 428).

2.2 Leserorientert litteraturteori

Under samlebetegnelsen *leserorientert litteraturteori*, finner man ulike teoretiske posisjoner som har til felles at de vektlegger leserens eller leseprosessens betydning for etableringen av det teksters mening. Disse retningene oppstod fra slutten av 1960-tallet som en reaksjon mot teoriene som hadde stått sentralt i første halvdel av 1900-tallet. Her markerte de leserorienterte teoriene primært avstand fra de kontekstuelle orienterte teoriene og metodene, hovedsakelige representert ved den historisk-biografiske metoden, og mot de retningene som opponerte mot slike tilnærminger ved å se på teksten som en autonom og fullstendig helhet som skulle studeres isolert fra sin kontekst, slik den franske strukturalismen og nykritikken gjorde. De leserorienterte teoretikerne gikk vekk fra at teksten hadde en fastsatt mening, enten den var bestemt av historiske eller biografiske faktorer eller av verkets autonomi. Fokuset ble flyttet fra selve teksten og den sammenhengen den ble til innenfor, til selve *lesingen*. Her ble den sosiale og historiske sammenhengen lesingen skjer i av verdi, samt de erfaringene leseren møter teksten med (Claudi, 2013 s. 111).

Litteraturteoretiker Mads B. Claudi (2013) deler de leserorienterte teoriene inn i to hovedretninger ut fra det overordnede spørsmålet om hvordan litterær mening etableres. Den ene er den tyske *resepsjonestetikken* (Rezeptionästhetik) som oppstod ved det litteraturvitenskaplige miljøet ved universitetet i Konstanz, ofte omtalt som Konstanz-skolen. Resepsjonestetikken forsøker hovedsakelig å skissere modeller som kan forklare hvordan forståelsen av en tekst etableres. Den andre retningen er den angloamerikanske *leserresponsteorien* (reader-respons criticism eller reader-respons theory), som i mindre grad er opptatt av måten verket får sin mening på i møtet med leseren, men som heller undersøker hvilke rammer leseren befinner seg innenfor i møtet med en tekst (s. 111-112). Som nevnt innledningsvis, er det resepsjonestetikken jeg støtter meg til i min oppgave.

2.2.1 Iser's resepsjonestetikk

Iser er Konstanz-skolens mest berømte og innflytelsesrike teoretiker. Hans teori vektlegger at i arbeidet med og vurderingen av en skjønnlitterær tekst, må man i like stor grad som man ser på den aktuelle teksten, se på hvilke handlinger som er involvert i responsen til den. Med dette som utgangspunkt mener Iser (1974) at alle litterære verk har to poler, en kunstnerisk og en estetisk. Den kunstneriske delen refererer til teksten som er skapt av en forfatter, og den estetiske til hvordan teksten realiseres av en leser. Ut fra denne polariteten hevder Iser at selve *verket* ikke kan være identisk med kun én av disse polene. Verket er mer enn teksten, da verket er avhengig av en leser for å realiseres. Videre er realiseringen avhengig av hvem som leser den, og dermed vil leserens individualitet spille inn. Ifølge Iser er det dermed ikke nok å se på kun teksten eller leseren for å si noen om verket. Verkets eksistens er avhengig av samhandlingen mellom disse to polene. Det eksisterer midt mellom dem, i møtet mellom tekst og leser (s. 274-275).

I likhet med resten av den leserorienterte tradisjonen, tar Iser avstand fra at en tekst kan ha en fastsatt mening. Han stiller seg kritisk til tanken om at meningen ligger skjult i selve teksten, og at teksten dermed "leker gjemsel" med leseren. Iser mener at dette synet legger opp til at målet med lesing er å finne en bestemt mening, og at det ikke er mer å gjøre med teksten så snart meningen er identifisert (Iser, 1996, s. 104; Iser, 1978, s. 4-5). Slik tankegang mener han innebærer at meningen er noe som kan trekkes ut av teksten, og at teksten dermed reduseres gjennom å bli tolket:

(...) if this meaning, as the very heart of the work, can be lifted out of the text, the work is then used up – through interpretation, literature is turned into an item for consumption. This is fatal not only for the text but also for literary criticism, for what can be the function of interpretation if its sole achievement is to extract the meaning and leave behind an empty shell? (Iser, 1978, s. 4-5)

Videre beviser Iser (1996) feilaktigheten i at en tekst skal kunne ha en fastsatt mening ved å vise til hvordan identifiserte meninger kan forandre seg. Dette kan for eksempel skje ved at den samme teksten leses i ulike tidsperioder, at den leses av ulike lesere, eller at den leses om igjen av samme leser. Meningen kan da endre seg, til tross for at bokstavene, ordene og setningene i teksten forblir uforandret (s. 104). I et intervju med Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2001), hevder Iser at mening oppstår når den individuelle leseren møter og behandler relasjonene mellom ordene i setningene, mellom sekvensene av setningene, mellom avsnittene, og i måten hele den lingvistiske strukturen er satt sammen på i teksten. Meningen oppstår dermed gjennom ulike typer relasjoner, og på bakgrunn av dette hevder han at meningen aldri kan bli identifisert. Videre påpeker han meningsløsheten i jakten på tekstens mening: ” (...) hvis meningen kan lokaliseres til et par setninger, hvorfor i all verden skulle forfatteren da skrive 500 sider?” (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 71). Dersom leseren likevel etablerer en mening, understreker Iser (1996, s. 104) at denne meningen er et individuelt anliggende.

Iser beskriver at et fellestrekk ved alle skjønnlitterære tekster, er at de skildrer objekter som er nye, og som dermed ikke eksisterer noe annet sted i verden. Det finnes således ikke en direkte virkelighetsreferanse. Dermed hevder han at skjønnlitterære tekster skiller seg fra andre tekster, da disse omhandler objekter som eksisterer uavhengig av teksten. Til tross for at en tekst ikke avbilder reelle objekter, mener Iser at de heller ikke skapes i teksten. Teksten kan i beste fall beskrives som en fremstilling av reaksjoner på objekter. Objektene oppnår først sin virkelighet når leseren realiserer dem gjennom de reaksjonene som teksten tilbyr. Dette innebærer at objektene som skildres, enten det er noe konkret som personer, gjenstander og steder, eller abstrakte enheter som personlighet, tanker og følelser, aldri vil sammenfalle nøyaktig med noe leseren kjenner fra før av. For å forstå dette nye og ukjente, vil individet forsøke å knytte innholdet til noe han allerede kjenner, noe familiært. Denne prosessen foregår som regel automatisk og ubevisst gjennom menneskets kontinuerlige søk etter forståelse. Man trekker linjer og ser sammenhenger, og bruker dermed sine egne forutsetninger for å forstå i enhver situasjon. Måten lesere realiserer tekstens objekter gjennom leseprosessen, er ifølge Iser det som gjør at lesere forstår tekster på ulike måter.

Ingen lesere møter en tekst med de samme erfaringene, og de vil dermed ikke realisere innholdet på samme måte (Iser, 1978, s. 22-24; Iser, 1996, s. 106-107).

Slik både problemstillingen og innledningen min indikerer, vil Iser's begrep *tomrom* være relevant i min oppgave. Tomrom refererer til alle typer forbindelser som teksten ikke eksplisitt oppgir, og som leseren dermed inviteres til å trekke selv. Tomrommene åpner for ulike tolkninger, og gjennom å fylle dem danner leseren sin forståelse (Iser, 1996, s. 110). Iser (1974) beskriver at da hver individuelle leser fyller tomrom i en tekst på sin egen måte, vil en tekst ha et uendelig potensial når det kommer til hvordan den forstås. Gjennom én lesning kan teksten derfor aldri oppnå sitt fulle potensial. Dette kommer av at for hvert valg leseren gjør knyttet til hvordan et tomrom skal fylles, ekskluderer han andre muligheter. På denne måten hevder Iser at leseprosessen er selektiv (s. 280). Dette understreker han også i intervjuet med Maagerø og Tønnessen (2001). Her beskriver han at denne, som regel ubevisste, utvelgelsesprosessen sier noe om leseren. Det som fremstår som vesentlig vektlegges, mens det som ses på som irrelevant overses. Her vil utvelgelsen kunne gjenspeile leserens interesser, temperament og kompetanse. Dermed vil hver realisering av teksten være unik (s. 70).

Iser (1996) beskriver at individets forståelse blir ledet av strukturene i teksten. Dette kaller han *tekstens appellstruktur*. Dette innebærer at tekstens tekniske sider, som innebærer tekstens lingvistiske struktur, legger føringer for lesereaksjonene (s. 118). Han påpeker likevel at dette ikke betyr at en tekst utøver noen fullstendig kontroll når det kommer til hvordan den skal forstås. Som tidligere nevnt, mener Iser at skjønnlitteraturens egenart er at tekstene skildrer objekter som ikke eksisterer i virkeligheten (jf. Iser, 1978, s. 22-24; 1996, s. 106-107). På denne måten vil det alltid være tomrom knyttet til disse objektene. Leserens er dermed nødt til å benytte sine egne erfaringer for å fylle tomrommene, for på denne måten å realisere objektene. På grunn av leserens ulike erfaringer, blir det klart at tomrommene i en tekst generer et vidt spekter av tolkninger. Iser understreker at dette ikke må misforstås til å bety at forståelsen av en tekst er arbitrær. Forholdet mellom bestemte og ubestemte steder i teksten legger føringer for interaksjonen mellom tekst og leser. Denne prosessen kan ikke kalles tilfeldig (Iser, 1978, s. 22-24).

Tomrom i en tekst må ikke betraktes som mangler, men nødvendigheter. Iser (1974, s. 275; 1978, s. 108) hevder at dersom innholdet i en tekst er *for* klart, skapes det ikke rom for leserens fantasi. Til gjengjeld må teksten ikke være for abstrakt, da dette vil føre til at leseren overanstrenges:

If the reader was given the whole story, and there were nothing left for him to do, then his imagination would never enter the field, the result would be boredom which inevitably arises when everything is laid out cut and dried before us. A literary text must therefore be conceived in such a way that it will engage the reader's imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and creative. In this process of creativity, the text may either not go far enough, or may go too far, so we may say boredom and overstrain form the boundaries beyond which the reader will leave the field of play. (Iser, 1974, s. 275)

På denne måten kan tomrom, gitt i riktig mengde, ses på som forutsetninger for at leseren skal involvere seg i teksten og fungere som medskaper. Dersom hele meningsinnholdet i en tekst er gitt, aktiveres ikke leserens fantasi. Iser utdyper dette med å beskrive at når man kan se noe, så vil man ikke lenger være i stand til eller ha behov for å forestille seg det. "If one sees the mountain, then of course one can no longer imagine it, and so the act of picturing the mountain presupposes its absence" (Iser, 1974, s. 283). Vi kan kun forestille oss elementer som ikke er der. De skrevne delene av en tekst gir informasjon, men det er de uskrevne delene som skaper muligheter for innlevelse og å se ting for seg.

Iser (1978) beskriver at forståelsen av en tekst utvikler seg mens leseren beveger seg *gjennom* den. Han bruker begrepet *the wandering viewpoint*, som jeg oversetter til *det skiftende ståsted*, til å beskrive denne posisjoneringen. I lesingen er leseren posisjonert på et punkt der minnet om det han allerede har lest møter ny informasjon. Hver nye setning tilpasses til eller modifierer forståelsen leseren har, og skaper nye forventninger om hva som vil skje videre (s. 109-112). Samtidig som forventningene endres, beskriver Iser (1974) at leseren, dels ubevisst, strever med å få tekstens elementer til å passe sammen, for på den måten å få teksten til å fremstå som sammenhengende. Leserens grupperer tekstelementene, og tilføyer videre det innholdet som kreves for at teksten skal fremstå som meningsfull gjennom å fylle tomrom. I denne prosessen er leserens erfaringer, bevissthet og synspunkter av uvurderlig verdi Iser (s. 283-284).

Så snart en setningen er lest, skifter ståstedet igjen. Hver setning fungerer som en innledning til den neste, og virker dermed som en veiviser for den videre lesingen. Samtidig tilfører hver setning noe nytt som spiller inn for det tidligere leste, og fungerer dermed også som en

veiviser *bakover* for å skape sammenheng i handlingen (Iser, 1974, s. 279). Det som leses bearbeides på denne måten kontinuerlig, og blir en del av bakgrunnen når ståstedet igjen skifter. Dette innebærer at hvert øyeblikk i lesingen er preget av en gjensidig påvirkning mellom forventning om hva som skal komme, og tolkning av det som allerede har skjedd. Det skiftende ståstedet gjør at disse smelter sammen, og danner den midlertidige forståelsen av teksten (Iser, 1978, s. 111-112).

Det er mange likhetstrekk mellom Isers teori om det skiftende ståsted og Gadamer's teori om måten del og helhet spiller inn for forståelsen. Begge bygger på tanken om at forståelsen dannes gjennom en dynamisk prosess der ny informasjon bearbeides og danner en forståelse av helheten og forventninger om hva som skal komme. Likevel ser vi at Gadamer i større grad vektlegger det leseren har med seg fra *utsiden* av teksten, altså den forforståelsen man møter teksten med. Mens det hos Iser er tomrommene underveis, og dermed kanskje mindre deler, som spiller inn for hvordan lesere tolker en tekst ulikt, er det hos Gadamer et større fokus på hvordan forventningene påvirker. Jeg finner at hos Iser modifiseres meningen underveis ut fra hvordan tomrommene fylles, mens hos Gadamer legger forforståelsen klare føringer fra starten av lesningen om hvordan teksten skal forstås.

2.3 Elevers lesing

Gadamer's hermeneutikk og Isers resepsjonsetikk omhandler ikke barn spesielt, men voksne lesere generelt. Teoriene lar seg likevel overføre til barnlige lesere, slik blant annet Iser konstaterer i intervjuet med Maagerø og Tønnessen (2001). Han beskriver at barneleseren møter teksten med sin fantasi, og at de gjennom fantasien kan utvide teksten. På denne måten kan barnet i prinsippet være en like prominent leser som en voksen (s. 80-81). Likevel har barn andre forutsetninger enn voksne i møte med en tekst. Med utgangspunkt i min informantgruppe, vil det være relevant å drøfte hvilke forutsetninger elevene i denne aldersgruppen møter skjønnlitterære tekster med. I dette delkapittelet vil jeg drøfte én teori som beskriver barns utvikling som lesere, og deretter kort si noe om unge lesere i vår tid.

2.3.1 Appleyard's leserroller

Litteraturprofessor Joseph A. Appleyard (1991) fant gjennom sin forskning at leseres respons til tekster er avhengig av hvor langt de har kommet i sin psykologiske utvikling, og hvordan

kulturen de lever i har lært dem å lese. Han fant at til tross for individuelle forskjeller i personlighet og bakgrunn, var det visse likheter som oppstod i menneskers lesing ut fra hvor gamle de var (s. 2). I likhet med Iser og den øvrige leserorienterte tradisjonen, mener Appleyard at tekstens mening etableres gjennom interaksjonen mellom tekst og leser. Han understreker at *the story*, som kan sammenlignes med *verket* hos Iser, verken er identisk med teksten i boken eller leserens unike respons til den. Teksten er et responsstimulerende system som er avhengig av en leser for at mening skal kunne realiseres (s. 9).

Ut fra kjennetegnene Appleyard (1991) identifiserte ved ulike aldersgruppers lesing, utarbeidet han fem leserroller: *Den lekende leseren*, *leseren som helt og heltinne*, *den tenkende leseren*, *den tolkende leseren* og *den pragmatiske leseren* (s. 14-15). På grunn av min oppgaves omfang, vil jeg kun gå nærmere inn på de to leserrollene som er relevante for å kunne si noe om leserne i min informantgruppe. Disse er leserrollene *leseren som helt og heltinne*, som Appleyard benytter om barn i aldersgruppen 7-12 år, og *den tenkende leseren*, som han bruker om ungdomsleseren i aldersgruppen 13-17 år. Disse vil jeg videre omtale som henholdsvis *barneleseren* og *ungdomsleseren*. Selv om mine informanter er mellom 11 og 12 år, velger jeg altså også å drøfte leserrollen fra 13-17 år. Leserrollene er ikke klart definerbare størrelser, og det vil være individuelt når lesere beveger seg fra en leserrolle til den neste. Det er dermed mulig at enkelte elever i informantgruppen kan karakteriseres som tenkende lesere.

De skjønnlitterære bøkene barneleseren leser, beskriver Appleyard (1991) som gjenkjennelige både i innhold og form, og kan for en voksen leser fremstå som enkle. Handling og dialog står sentralt, og fortellingene inneholder i liten grad detaljerte miljø- og karakterbeskrivelser. Til tross for at skildringene av personene er få, har karakterene gjerne gjenkjennelige egenskaper som gjør at de kan beskrives som gode eller onde. Karakterene møter utfordringer de må overvinne, enten på egenhånd eller med hjelp av andre, og fortellingene ender i all hovedsak godt. På denne måten har disse fortellingene en fast struktur, men med variasjoner i plottet. Denne forutsigbarheten blir en trygghet for barnet, som gjennom litteraturen får bekreftet at det truende i tilværelsen blir overvunnet (s. 60-62). Det er forskjell på en leser på 7 år og en leser på 12 år. Appleyard understreker derfor at beskrivelsen av denne gruppen består av generaliseringer (s. 82). Noe som blir et kjennetegn ved de eldste barna i denne gruppen, fra 10 år og oppover, er at de flytter fokuset fra handlingen til karakterene. Disse barna har forstått mer om verden, og er bedre i stand til å forestille seg andres tanker og følelser enn

barn i aldersgruppen 7 til 10 år. De innser dermed at de romantiske fremstillingene i noe av barnelitteraturen gir et urealistisk bilde av samfunnet, og at mennesker er mer komplekse enn det heltefortellingene gir uttrykk for. De ønsker derfor ikke å lese om personer som utelukkende er gode eller onde, men om hvordan selv gode karakterer kan påvirkes til å handle galt. Den indre konflikten, og løsningen, blir av betydning (s. 87). Dette skiftet i fokus, fra handling til person, signaliserer at leseren nærmer seg neste leserrolle.

Appleyard (1991) beskriver at det for ungdomsleseren er viktig at tekstene passer inn eller bidrar til deres forståelse av verden. Det blir relevant at fortellingene er realistiske og dermed gir muligheter for identifisering. Fortellingene skal få leseren til å tenke og emosjonelt engasjere seg (s. 100-102). Ungdom forsøker kontinuerlig å skape forståelse i sin egen livsverden og å bli komfortable med sin egen identitet. Litteraturen fungerer dermed som en støttespiller som gir leseren mulighet til å bearbeide sine egne tanker og følelser i møte med karakterenes tanker og følelser. Karakterenes livsverden kan enten ligne deres egen, eller bringe inn nye perspektiver. Gjennom lesingen ønsker leseren å få oppleve en virkelighet der det både er oppturer og nedturer, slik de også erfarer i sine egne liv (s. 107-111).

Med utgangspunkt i Appleyards teori, kunne jeg forvente at elevene i min informantgruppe ville befinne seg innen siste fase av rollen som barneleser eller startfasen av rollen som ungdomsleser. Ut fra disse rollene, forventet jeg at mine lesere ville ha utviklet et relativt nyansert verdensbilde, og at de dermed ville ha en forståelse for at måten samfunnet presenteres på i barnelitteraturen ikke nødvendigvis er realistisk. Slik jeg kommer tilbake til i metodekapittelet, har teksten informantgruppen skulle lese en gjenkjennelig struktur, med unntak av at fortellingen har en åpen slutt. Appleyard (1991, s. 62) oppgir at en gjenkjennelig struktur skaper forutsigbarhet og trygghet for en ung leser, som kan føre til at leserne danner forventninger om hva som vil skje i fortellingen. I mitt prosjekt kan dette komme til syne gjennom at barneleseren ukritisk vil forvente at fortellingen skal ende godt. Dersom informantene har utviklet seg til å bli ungdomslesere, vil de i større grad enn tidligere være bevisste på og interesserte i livets opp- og nedturer, og dermed ikke være fremmed for slik realisme også i litteraturen. Disse leserne vil muligens i mindre grad enn barneleseren forvente en lykkelig slutt.

2.3.2 Den moderne lesere

Unge lesere i dag er omgitt av et vidt spekter av tekster i ulike formater og medier daglig. Det leses mye på skjerm via internett, og lesere har dermed tilgang til en ubegrenset mengde tekster i ulike sjangre. Man kan dermed ikke ukritisk trekke paralleller mellom dagens lesere og leserne Appleyard beskriver i 1991, da Appleyards lesere primært leser skjønnlitteratur i bøker. Gjennom en intervjustudie gjennomført av norskdidaktiker Sylvi Penne (2012), kom det frem at morsmåslærere i Skandinavia opplever at stadig flere elever ikke er vant til å lese litteratur. Dette forklares med utviklingen i medielandskapet, som har ført til endringer i både elevenes hverdag og i undervisningen (s. 41). Penne beskriver at som et resultat av samfunnsutviklingen, blir det relevant å støtte seg til de leserorienterte litteraturteoriene i undervisningen. På denne måten blir leserne utgangspunktet, og valg av litteratur kan dermed gjøres med utgangspunkt i lesernes erfaringer og med mål om å skape engasjement (s. 55).

Penne (2010) beskriver at Appleyards teori ikke ukritisk kan brukes til å beskrive leseres utvikling i dagens skole. Appleyards teori tar utgangspunkt i lesere i et miljø der litteraturen har en selvsagt plass. En kan ikke ta for gitt at situasjonen er slik i alle hjem eller klasserom i dag (s. 108). Gjennom klasseromsforskning fant Penne at Appleyards beskrivelse av leseutvikling samsvarte med måten elever som leste mye utviklet seg, men at den i liten grad var egnet til å beskrive umotiverte lesere (s. 103). Med utgangspunkt i Pennes forskning finner jeg belegg for at Appleyards teori fortsatt er relevant, men at overføringsverdien til dagens lesere vil være avhengig av hvor mye elevene leser.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Slik det fremkommer i oppgavens problemstilling, er målet med studien å finne ut hva skriftlige responser sier om hvordan elever på syvende trinn fyller ut bestemte tomrom i en skjønnlitterær tekst. Dette innebærer at jeg ønsket å oppnå *forståelse* om hvordan ulike elever leser en tekst. Dette gjør at prosjektet mitt kan karakteriseres som kvalitativ forskning, da man innenfor denne retningen gjerne er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. Menneskets aktivitet og forståelse er ofte forskningsobjektet, og man er interessert i *hvordan* noe sies, gjøres, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12).

Da målet med min forskning er forståelse, som er noe subjektivt, kontekstualisert og verdiladet, kan den plasseres under den anti-positivistiske, eller fortolkende, grenen av epistemologien. I motsetning til positivismen, som søker objektiv sannhet, forsøker den anti-positivistiske retningen å oppnå forståelse av verden ut fra aktørene som opptrer i den. Det er dermed snakk om å tolke og forstå størrelser som ikke lar seg definere objektivt. Innenfor den anti-positivistiske grenen er hermeneutikken den fremtredende teorien (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 31). Å finne et svar på min problemstilling er dermed et hermeneutisk anliggende.

Som nevnt i teorikapittelet, er hermeneutikk forståelseslære eller fortolkningslære (jf. Krogh, 2009, s. 11-12). Filosof Søren Kjørup (1996) støtter seg også til denne definisjonen av begrepet. Hans oppfattelse av begrepet innebærer at alle forsøk på å forstå eller tolke tekster, menneskelige handlinger, bilder osv., vil være metoder innen hermeneutikken. Denne anvendelsen bygger på oppfattelsen av at all forståelse er et resultat av fortolkning (s. 265). For forskere innen humaniora og samfunnsvitenskapene er tolking og forståelse viktige komponenter, da analyseenheter og datamaterialet ofte er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekst (Nilssen, 2012, s. 71). I mitt prosjekt studerer jeg tekster som er en skriftlig representasjon av elevers resepsjon. Dette innebærer at jeg tolker elevenes tolkning. Jeg kan dermed beskrive analysen min med sosiolog Anthony Giddens begrep *dobbel hermeneutikk*. Begrepet viser til hvordan mennesker

forsøker å tolke og forstå i en verden som allerede er tolket (Giddens, 1984, s. 284). Innenfor humaniora og samfunnsvitenskapene brukes begrepet til å beskrive hvordan forskeren fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon. Da en forsker alltid vil ha egne verdier, synspunkter og fortolkninger, vil dette påvirke hans forståelse av informantenes livsverden (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 31). Slike forskningsprosjekter vil dermed alltid være preget av subjektivitet. Dette gjelder også for mitt prosjekt, da analysen vil bestå av min fortolkning av elevenes resepsjon.

3.2 Utvalg av informanter

Jeg besluttet å gjennomføre undersøkelsen med elever på syvende trinn. Valget falt på elever ved dette trinnet, da det var en forutsetning at elevene i gruppen skulle ha gode nok leseferdigheter til å kunne lese en kortere skjønnlitterær tekst, adaptert til deres aldersgruppe, uten større utfordringer knyttet til ordavkodning eller forståelsen av det språklige innholdet. Dette impliserte at elevene måtte ha tilstrekkelige språkferdigheter i norsk. Gadamer (2014b) påpeker at all forståelse et språklig problem. Han hevder dermed at språket er det medium som gjør at forståelsen er vellykket eller mislykket (s. 147). I mitt prosjekt, der elevene skulle lese en norsk tekst, ble det derfor relevant å finne en informantgruppe bestående primært av elever med norsk som førstespråk, og der eventuelle minoritetsspråklige elever hadde så gode språklige ferdigheter i norsk at mangel på forståelse av det språklige innholdet ikke ville bli en avgjørende faktor i deres resepsjon av teksten. Videre var det relevant at informantene skulle ha tilstrekkelige ferdigheter skriftlig til å kunne utføre skrivehandlinger som blant annet innebar refleksjon og tolkning av tekstens innhold. Jeg forventet at elever på syvende trinn ville oppfylle disse kriteriene.

Innsamlingen ble gjennomført ved en mellomstor skole i en større norsk by. Til sammen var det 54 elever på skolens syvendetrinn. Elevene var fordelt på tre klasser, men undervisningen ble som regel gjennomført i to basisgrupper. Trinnet bestod av én minoritetsspråklig elev, og tre elever som alle hadde en forelder fra et annet land, men der elevene var født og oppvokst i Norge. Den minoritetsspråklige eleven hadde vært i Norge siden før skolestart, og hadde, ifølge faglæreren i norsk, svært gode ferdigheter i norsk. Elevgruppen passet dermed godt med tanke på de beskrevne språklige forutsetningene. Faglæreren beskrev også at elevene generelt kom fra hjem med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Videre presterer elevene ved

denne skolen over landsgjennomsnittet i lesing på nasjonale prøver for elever på femtetrinn⁵. Jeg kan dermed ikke konkludere med at informantgruppen min er representativ for norske elever på syvendetrinn når det kommer til lesing. Jeg finner det likevel interessant å studere disse elevenes resepsjon. Gruppen var, ifølge faglæreren, relativt homogen med tanke på sosial bakgrunn. Slik nevnt i innledningen, beskriver Molloy (1996, s. 66) at elever med ulik etnisitet, religion og kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn vil ha med seg ulike erfaringer i møte med tekster. Min informantgruppe bestod, med unntak av én minoritetsspråklig elev, av elever som tilsynelatende ikke ville ha ulike erfaringsbakgrunner i den grad Molloy beskriver. Med tanke på mitt teoretiske utgangspunkt, der erfaringer er relevant både for utfylling av tomrom og for forventningene leseren møter teksten med, så jeg det som interessant å studere hvilke ulikheter jeg fant innad i en tilsynelatende lik elevgruppe.

Prosjektet mitt endte til slutt opp med å omfatte 38 elever, derav 19 gutter og 19 jenter. Trinnets øvrige elever deltok ikke på grunn av mangel på samtykke fra foresatte, fravær, ulike funksjonsnedsettelse som gjorde at deltakelse ikke var mulig, eller at elevene selv ikke ønsket å delta.

3.2.1 Ethiske aspekter

Å gjennomføre forskning der barn er involvert innebærer et stort ansvar. Til tross for at foresatte måtte tillate sitt barns deltakelse gjennom signert samtykkeerklæring⁶, er det sannsynlig at barna selv ikke hadde full forståelse for hva det innebar å være med i et forskningsprosjekt. Videre kan begreper som anonymitet være vanskelige å forstå. For å sikre at elevgruppen var godt informert, sendte jeg faglæreren i norsk et infoskriv med forespørsel om deltakelse som hun delte ut til elevene uken før innsamlingen. Jeg hadde en god dialog med denne faglæreren i ukene frem mot gjennomføringen, og hadde gitt henne grundig informasjon om hva deltakelse ville innebære for elevene. Ut fra denne informasjonen, snakket hun med elevene om prosjektet flere ganger i dagene frem mot innsamlingen. I tillegg informerte jeg elevene ytterligere på gjennomføringsdagen. I henhold til Personvernombudet for forsknings forskrifter om prosjekter i skole og barnehage, er det viktig å respektere barnets egen beslutning, uavhengig av foreldrenes samtykke om deltakelse (NSD, 2016). Elevene fikk

⁵ Resultatene fra året informantgruppen deltok i nasjonale prøver er ikke tilgjengelige. Resultatene jeg viser til omhandler skolens femtetrinn i skoleårene 2014/2015 og 2015/2016.

⁶ Se infoskriv med forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring i vedlegg 1

derfor tydelig beskjed om at deltakelse var frivillig, og at de ikke skulle føle seg presset til å være med. Elleve elever, deriblant åtte gutter og tre jenter, ønsket ikke selv eller fikk ikke tillatelse fra foreldrene til å delta. Dette valget ble det ikke stilt spørsmål ved, og disse elevene fikk delta på et alternativt opplegg sammen med faglæreren på gjennomføringsdagen.

Alle deltakere i prosjektet har blitt anonymiserte i henhold til lovpålagt taushetsplikt⁷ og avtalen inngått med foresatte i form av samtykkeskjema. Materialet mitt består ikke av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, verken indirekte eller direkte. De eneste opplysningene som behandles er kjønn og klassetrinn. På bakgrunn av dette ble prosjektet ikke funnet meldepliktig hos Norsk senter for forskningsdata (NSD).

3.3 Valg av tekst

En rekke faktorer spilte inn da jeg skulle velge teksten som elevene skulle lese. For det første var det klart for meg at valget av informanter, nemlig elever på syvende trinn, skulle styre valget av tekst. Jeg så det dermed som nødvendig å finne en tekst som var egnet for deres aldersgruppe, både når det kom til form og innhold. Dersom leseopplevelsen byr på for mye motstand, skaper det frustrasjon hos leseren, som fører til at leseren avviser teksten og situasjonen rundt den som meningsløs, uinteressant og kjedelig (Smidt, 1989, s. 224). Med utgangspunkt i Iser's teori om tomrom, forsøkte jeg å finne en tekst der innholdet verken skulle være for klart eller for abstrakt. Dermed skulle teksten åpne for bruk av fantasi, uten å bli for avansert (jf. Iser, 1974, s. 275). For å finne ut noe om hvordan elevene utvidet meningsinnholdet gjennom å fylle tomrom, så jeg det som avgjørende å finne en tekst som engasjerte. Jeg hadde en formening om at en uengasjerende eller for avansert tekst ville gi en mangelfull respons, mens en tekst som var adaptert til elevenes nivå, både med tanke på språk og tematikk, i større grad ville stimulere til innlevelse og motivere for videre arbeid med den.

Fortellingen *Slangen* av Torill Eide fikk jeg først kjennskap til gjennom boken *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* av Lillevangstu, Tønnessen & Dahll-Larssøn (2007). Boken tar utgangspunkt i ulike litteraturpedagogiske erfaringer, og tar sikte på å være en ressursbok for arbeid med litterære tekster i skolen. Her presenteres *Slangen*

⁷ jf. forvaltningsloven § 13 e. (forskeres taushetsplikt).

sammen med ulike måter teksten har blitt arbeidet med på sjette og syvende trinn⁸. Måten *Slangen* var brukt på, med suksess, i ulike undervisningsopplegg for elever i aldersgruppen jeg ønsket å studere, gjorde at jeg fattet interesse for å bruke teksten i min egen masteroppgave.

I fortellingen *Slangen* møter vi Kjersti, som kjeder seg alene hjemme mens venninnene hennes er på påskeferie. Hun møter Torleif, som kalles ”Slangen” i klassen deres på grunn av at han stammer. Torleif er ikke en gutt Kjersti ønsker å bli assosiert eller sett sammen med, men som en konsekvens av at hun kjeder seg, ber hun om å få være sammen med ham. Torleif tar henne med til en trehytte han bygger, og her arbeider de sammen i påskeferiens siste dager. Kjersti finner, til sin overraskelse, at hun trives i Torleifs selskap. Når skolehverdagen begynner igjen, er Kjersti redd for at noen skal oppdage at hun har vært sammen med Torleif. Torleif konfronterer henne, og fortellingen har en åpen slutt der vi ikke får vite hvilket valg Kjersti tar når det kommer til om hun tør å være sammen med Torleif.

Flere årsaker gjør at jeg ser *Slangen* som egnet til bruk på syvende trinn. Til tross for at fortellingen ble gitt ut for 30 år siden, ser jeg den som like aktuell i dag. Temaene som tas opp, blant annet utestenging, mobbing og vennskap, er velkjente og etablerte tema i dagens barne- og ungdomslitteratur, så vel som i elevenes liv og skolehverdag. Videre finner jeg ingen tydelige markører som signaliserer at handlingen foregår på 80-tallet. Jeg så det dermed ikke som sannsynlig at elevene ville oppfatte fortellingen som ”gammeldags”. Karakterene er i elevenes aldersgruppe, da vi får oppgitt at Kjersti er elleve år. Nærhet i alder kan gjøre det lettere for elevene å sette seg inn i og relatere seg til karakterenes følelser. I tillegg finner vi to hovedpersoner av ulikt kjønn og med ulike personlige egenskaper, som gir rom for identifisering for ulike elever. Likevel er Kjersti fokalininstansen, noe som kan føre til at jentene leser teksten med større innlevelse enn guttene. Handlingen foregår også i en gjenkjennelig setting. Vi får ikke oppgitt noe bestemt geografisk område, men basert på beskrivelser av blokker, byen og nærhet til skogen, vil beskrivelsen kunne sammenfalle med en alminnelig norsk by. Gjenkjenneligheten i innholdet gjorde at jeg forventet at den ville være interessant for elever på syvende trinn, og dermed stimulere til innlevelse.

⁸ Se undervisningsoppleggene i Tønnessen (2007, s. 68-69, 73, 75)

Formmessig er *Slangen* adaptert til en barnlig leser. Handlingen formidles kronologisk gjennom en veksling mellom referat, scene og skildring. Videre er teksten kun ni sider lang. Språket er tilpasset en ung leser, da det ikke er brukt avanserte setningskonstruksjoner eller fremmedord. Formen er dermed karakteristisk for barne- og ungdomslitteratur, og vil dermed høyst sannsynlig være kjent for elevene. Lengden, innholdet og formen gjør at jeg mener *Slangen* godt representerer tekster som brukes i litteraturarbeid i skolen, slik også Tønnessen (2007) illustrerer. Tønnessen beskriver videre at korttekster er populære i skolen, nettopp fordi de er korte. Slike tekster gir hele elevgrupper mulighet til å få felles litterære opplevelser, uten at elever med begrensede leseferdigheter faller utenfor (s. 60). Gjennom valget av en slik tekst, fikk jeg mulighet til å studere forskjeller i meningsdannelse i en type tekst som ofte leses i skolen.

3.4 Skriftlig respons

For å finne et svar på problemstillingen, valgte jeg å samle inn elevers skriftlige svar på spørsmål til *Slangen*. Gjennom analysen av disse elevsvarene, var målet å kunne si noe om elevenes resepsjon. Valget av skriftlig respons innebar at jeg fikk mulighet til å studere en stor gruppe elevers responser, da skriftlig respons, i motsetning til for eksempel muntlige intervjuer, ikke stiller krav til tid per elev under innsamlingen. Ved å gi et helt trinn mulighet til å delta, hadde jeg et godt utgangspunkt for å kunne si noe om hva som går igjen av likheter og ulikheter i ulike elevers lesning. Da verken den skjønnlitterære teksten eller spørsmålene til den skulle være for krevende, forventet jeg at alle elevene ville være i stand til å bidra med en innsikt i sin resepsjon gjennom sin skriftlige respons. Jeg forventet at elevbesvarelsene ville gi meg *nok* informasjon til å si noe om elevenes forståelse. Jeg ønsket heller litt informasjon om mange elevers resepsjon, enn mye informasjon om få.

Jeg var bevisst på at den skriftlige responsen jeg mottok fra elevene ikke var en fullstendig representasjon av deres resepsjon. Smidt (1989) beskriver at det som skjer under selve lesingen aldri kan fanges og holdes fast. Man kan kun studere en *indirekte* dokumentasjon av resepsjonen (s. 34). I mitt prosjekt innebærer dette at den eneste delen av elevenes resepsjon jeg fikk mulighet til å studere, var den delen de hadde formulert skriftlig på papiret som et svar på mine utdelte spørsmål. Det som var tilgjengelig for meg var dermed ikke selve resepsjonen, men det Smidt omtaler som *nye tekster* (s. 34), som var skrevet med

utgangspunkt i de gitte oppgavene. Jeg hadde likevel en formening om at den delen av elevenes resepsjon som kom til syne i de nye tekstene, ville være nok for å studere hvordan elevene fylte tomrom. Under innsamlingen leste elevene den samme teksten og besvarte de samme spørsmålene innenfor den samme konteksten, selv om de naturlig nok ville ha sine individuelle reaksjoner til denne situasjonen. Når disse rammefaktorene var like, så jeg det som sannsynlig at det hovedsakelig ville være ulikheter i elevenes individuelle resepsjon av teksten som ville skape variasjoner i responsene. Jeg anså den skjønnlitterære teksten jeg hadde valgt som enkel å forstå for en syvendeklassing med tanke på språk og innhold. Dette la til rette for at det ikke skulle være problemer knyttet til forståelse som skulle skape forskjeller i svarene, men heller ulikheter i hvordan elevene fylte tomrom.

Gjennom å la elevene besvare spørsmålene skriftlig, ville ingen stille spørsmål ved deres forståelse. Jeg forventet derfor å få ærlige svar. Å få elevenes oppriktige tolkning i et intervju ser jeg på som mer utfordrende, da intervjuobjektet alltid vil ha en formening om hva intervjueren er ute etter, og da til en viss grad vil tilpasse innholdet etter mottakeren. I en samtale vil man alltid motta respons fra samtalepartneren, enten det er i form av ansiktsuttrykk, kroppsspråk eller verbalspråk. Man vil deretter tilpasse utsagnene sine ut fra den responsen man får. Under et skriftlig arbeid vil man ikke motta en slik umiddelbar vurdering. Selv om jeg forventet at elevbesvarelsene i mindre grad ville være påvirket av elevenes mottakerbevissthet i en skriftlig enn i en muntlig sammenheng, kunne jeg ikke forvente å få besvarelser som utelukkende reflekterte elevenes resepsjon, og som ikke var påvirket av situasjonen. Litteraturredaktiker Birte Sørensen (1985) beskriver at et problem med organisert tekstarbeid i undervisningen er at læreren, og ikke teksten, har en tendens til å bli sentrum for elevenes anstrengelser. Når elever arbeider med en tekst, vet de at læreren allerede har analysert den og kommet frem til et slags produkt som Sørensen provokatorisk kaller ”lærertekst”. Elever som er vant til å arbeide ut fra at læreren sitter inne med alle svarene, og som ønsker å tilfredsstille læreren ved å svare ”riktig”, vil oppleve det som sin oppgave å komme så nært lærerteksten som mulig, altså å finne lærerens tolkning av teksten. Spørsmålsformuleringene er et resultat av lærerteksten, og dette gir elevene en forståelse av hva læreren er ute etter (s. 161-163). I min oppgave innebærer dette at spørsmålene satte elevene på sporet av de tomrommene jeg hadde identifisert. Dette er også min intensjon, da jeg ønsket svar knyttet til hvordan elevene fylte konkrete tomrom. Jeg kan likevel ikke si noe sikkert om hvorvidt de svarene elevene gir reflekterer deres reelle resepsjon, eller om i

hvilken grad svarene deres er modifiserte med tanke på å finne et riktig svar. Her så jeg det som en fordel at jeg var ukjent for elevene frem til innsamlingsdagen. Elevene hadde dermed ingen erfaringer knyttet til hva jeg forventet meg av deres tekster.

3.5 Innsamling av materiale

Innsamlingen ble gjennomført en novemberdag i 2015 med en av basisgruppene om gangen. Det var satt av 90 minutter til hver av gruppene. Jeg begynte øktene med å presentere meg selv og utdanningen min, samt å informere elevene om prosjektet. For å sikre at begge gruppene fikk så lik informasjon av meg som mulig, hadde jeg på forhånd utformet en liste over hvilke elementer jeg skulle snakke med elevene om. På denne måten ønsket jeg å hindre at eventuelle ulike beskjeder skulle føre til variasjoner mellom gruppenes responser. Om masteroppgaven sa jeg kun at den skulle omhandle lesning, da jeg ikke ønsket at elevene skulle vite nøyaktig hva jeg var ute etter å undersøke. Deretter fortalte jeg dem hva deres deltakelse ville innebære. Jeg ba dem om å lese hele fortellingen før de besvarte spørsmålene, for på den måten å unngå søkelesing etter svar under den første lesingen. Ved å la elevene lese hele teksten sammenhengende først, hadde jeg et mål om at de skulle være i stand til å danne seg en helhetlig og personlig tolkning av teksten, uten at mine spørsmål la føringer for deres resepsjon. Videre var jeg nøye med å presisere at det verken fantes noen riktige eller gale svar på spørsmålene, men at det skulle handle om deres egen oppfattelse.

I ett av spørsmålene i oppgaven ba jeg elevene om å skrive et ”personskjema” om hver av hovedpersonene i fortellingen. Da dette var en ny arbeidsform for elevene, gjennomførte jeg en kort innføring i modellen før elevene fikk utdelt teksten og spørsmålene. Her brukte jeg J. K. Rowlings kjente karakter *Harry Potter* som eksempel. Personskjema, eller ”biodikt”, ble introdusert i Norge av Torlaug Løkensgard Hoel i en artikkel i *Norsklæreren* i 1988. Gjennom denne arbeidsmåten skal elevene finne frem til ulike karaktertrekk ved en eller flere personer i en tekst, for så å skrive disse beskrivelsene ned etter et fastsatt mønster. Elevene jobber ut fra en mal der de får oppgitt hvor mange beskrivelser de skal skrive om ulike aspekter ved personene. Modellen er enkel, noe som tilrettelegger for at alle elever skal være i stand til å produsere et dikt. Hoel understreker likevel at det strenge mønsteret skal være utfordrende. Når en gis et begrenset antall ord til å beskrive ulike sider ved en person, må en konsentrere ordbruken og velge kun det mest presise og dekkende. Her er det likevel rom for individuelle

variasjoner, da elevene kan legge merke til og vektlegge ulike sider ved personene i teksten (Hoel, 1988, s. 29-30). Jeg valgte å benytte personskjema i en av oppgavene for at jeg på den måten skulle kunne studere likheter og ulikheter i hvordan elever fyller tomrom knyttet til karakterene.

Etter innføringen begynte elevenes aktive deltakelse. Elevene satt hver for seg på separate pulter, slik at de skulle ha god plass til både å lese teksten og besvare spørsmålene så uforstyrret som mulig. Jeg ønsket at elevene skulle lese teksten individuelt, og ikke ved at jeg for eksempel leste teksten høyt for dem, for å sikre at elevenes resepsjon i høyest mulig grad ble deres egen. Når man leser en tekst høyt, er det uunngåelig at ens egen resepsjon kommer til uttrykk gjennom måten teksten fremføres. Avhengig av hvem som leser, vil for eksempel stemmeleie og tempo variere ut fra hvor nettopp denne leseren *velger*, basert på sin egen resepsjon, å tillegge teksten spenning og følelser. I en tekst med dialog, vil det også kunne forekomme store variasjoner i hvilken stemme leseren velger å gi de ulike karakterene. Min oppfattelse er at *hvordan* en tekst blir lest er av betydning for hvordan en eventuell tilhører vil forstå den.

3.6 Analytiske grep

Mitt analysearbeid bestod innledningsvis av å nærlese samtlige elevbesvarelser. Gjennom å studere elevenes individuelle tekster, fikk jeg et overblikk over hvordan elevene forstod det tekstlige innholdet. Gjennom min analyse av likheter og ulikheter i svarene, dannet jeg datadrevne kategorier for å kunne si noe om fordelingen av elevene. I analysen vil jeg si noe om elevenes generelle forståelse av teksten, hvilke elementer de vektlegger i sin tolkning, hvordan de forstår motivene til karakterene i fortellingen, hva de tolker som fortellingens problem og løsning, og hvordan de oppfatter relasjonen mellom karakterene. Videre vil jeg kommenterer mine funn knyttet til betydningen kjønn har for elevenes resepsjon. Med utgangspunkt i analysen og drøftingen av disse punktene, vil jeg i siste kapittel besvare problemstillingen min.

4 *Slangen*

Slangen, av den norske forfatteren Torill Eide, ble publisert i en samling fortellinger for barn i 1986. Alle fortellingene i *Den svarte kofferten* (Birkeland, 1986) er skrevet spesielt for boken. Redaktørens intensjon var å samle fortellinger der det var plass for variasjon og overraskelser, og der fortellingene gjerne kunne avvike fra velkjente konvensjoner (Birkeland, 1986, s. 7). I dette kapitlet vil jeg først presentere min analyse av *Slangen*, før jeg presenterer og begrunner spørsmålene jeg valgte å stille elevene om deres forståelse av teksten.

4.1 Analyse av teksten

For å kunne si noe om hvordan elevene leste den gitte teksten, satte jeg meg på forhånd nøye inn i og analysert den. Å ha god kjennskap til teksten ga meg mulighet til å se hvilke elementer elevene la merke til i *sin lesning* av den, eventuelt om det var avvik fra *min lesning*. Da elevene kun skulle lese teksten i sin helhet én gang, var det åpenbart at min analyse ville romme mer enn elevenes responser. I tillegg møtte jeg teksten med en voksen lesers erfaring, som gjorde at jeg hadde andre forutsetninger enn elevene.

Da jeg i min oppgave er interessert i å finne ut noe om hvordan elever fyller tomrom i en tekst, har min egen analyse tatt utgangspunkt i å identifisere og utforske *noen* av tekstens tomrom. Som nevnt tidligere, vil lesere alltid fylle tomrom på sin egen måte, og dermed vil ulike meninger kunne realiseres (jf. Iser, 1974, s. 280. Tomrommene i en tekst vil være av ulik art, og enkelte tomrom vil i større grad enn andre stimulere til tolkninger som kan være utslagsgivende for helhetsforståelsen av teksten. Jeg forsøkte å finne tomrom som hadde potensial til å bli fylt på så ulike måter at det ville være synlig for meg som forsker. Jeg fant dermed frem til deler av teksten der jeg så for meg at ulike tolkninger kunne finne sted. Ut fra denne analysen bestemte jeg meg for hvilke spørsmål jeg skulle stille elevene for å finne ut hvordan de hadde fylt tomrommene, og dermed forstått, disse bestemte delene av teksten. Jeg vil komme tilbake til spørsmålene jeg valgte i neste delkapittel.

I *Slangen* finner vi intern fokalisering som sammenfaller med Kjerstis sansningscenter. Det narrative perspektivet ligger hos henne, og det er dermed hennes persepsjon som formidles i teksten. Fokalisering handler om hvor mye informasjon fortellingen kan gi ut fra sin egen logikk. Det innebærer en innsnevring av den narrative informasjonen som produseres

(Aaslestad, 1999, s. 84). Ved at fokaliseringen ligger hos Kjersti, begrenses dermed informasjonen leseren får ut fra Kjerstis persepsjon. Denne typen fokalisering utelukker dermed informasjon om andre karakterers sansning utover det vi forstår *gjennom* fokalinstanten tolkning. I vårt tilfelle medfører dette at Torleifs perspektiv utelukkende formidles slik Kjersti ser og forstår ham. Hva Torleif *egentlig* tenker, føler og mener, er dermed tomrom i teksten. Det blir dermed relevant å se på hvordan elevene opplever Torleif.

Videre er det ikke kun Torleifs personlighet som er et tomrom knyttet til karakterene. Kjersti er fokalinstant, noe som innebærer at forfatteren har tatt valg med utgangspunkt i hennes personlighet om hva som skal formidles om henne til leseren. Forfatteren gir dermed kun til kjenne sider ved Kjersti som Kjersti *vil* at vi skal kjenne. Vi får presentert henne fra hennes eget perspektiv. Det kan dermed være aspekter ved henne som ikke direkte formidles, men som leseren kan forstå ut fra omgivelsenes reaksjoner til Kjersti, eller gjennom assosiasjoner som skapes i leseren ut fra måten Kjersti handler på. Jeg ser det for eksempel som en mulighet at informantene vil trekke frem negative sider ved Kjerstis personlighet, selv om disse ikke eksplisitt er beskrevet, dersom leseren oppfatter det slik at hennes oppførsel mot Torleif ikke alltid er god.

I begynnelsen av fortellingen finner vi et lengre tankereferat fra Kjersti, der hun irritert skildrer ting som plager henne denne langfredagen. Hun er blant annet inne på endringen i årstidene. ”Sola skinner henne i ansiktet så hun rent svetter her hun sitter. Strømpebuksene klør. Og støvlettene er så håpløst tunge og varme. At ikke mor skjønner at vinteren er over nå” (Eide, 1986, s. 9). Denne overgangen i årstider, fra vinter til vår, ser jeg på som et frampek⁹ om den utviklingen hun selv vil gå gjennom. Våren, som representerer vekst, lys og utvikling, mener jeg på en god måte representerer hvordan Kjersti endrer sin oppførsel mot Torleif i løpet av fortellingen. Hun har tidligere vært kald mot ham, ekskludert ham og latterliggjort ham sammen med andre elever på skolen. I påskeferien er hun hans venn. Hun har blitt varmere. I slutten av fortellingen får hun mulighet til å vedkjenne seg ham som venn foran de andre på skolen. Fortellingen har, som tidligere nevnt, en åpen slutt, og vi får dermed ikke vite hva som skjer videre. Det er likevel en vanlig konvensjon i fortellinger for barn er at hovedpersonen gjør det rette, og dermed handler på en slik måte at konflikten løses (Appleyard, 1991, s. 60-61). Det moralsk riktige i denne fortellingen er at Kjersti skal stå opp

⁹ *Frampek* brukes her om hint eller signaler om handlingens videre utvikling (Claudi, 2010, s. 67).

mot de andre elevene og anerkjenne Torleif som sin venn. En trent leser, også i informantenes aldersgruppe, vil kunne, bevisst eller ubevisst, gjenkjenne denne konvensjonen, og dermed danne en forventning om hva som vil skje. Med utgangspunkt i Appleyards teori om leserroller, kan vi likevel se for oss at elevenes forventninger vil variere her. Noen elever kan lese teksten på en mer realistisk måte, og dermed ikke automatisk forvente at det skal ende godt (jf. Appleyard, 1991, s. 109).

Noe annet jeg finner interessant i fortellingen, er forholdet mellom natur og samfunn. Samhandlingen mellom Kjersti og Torleif forandrer seg merkbart når de beveger seg bort fra samfunnet, fra det *offentlige rom*, og inn i naturen og til hytta, deres *private rom*. I samfunnet, slik Kjersti og Torleif er vant til det, er de ikke venner. Kjersti har sine venner og en plass i hierarkiet som hun føler hun må ivareta, noe som innebærer at hun i realiteten ikke ønsker å bli sett sammen med Torleif. Torleif på sin side er vant til å være for seg selv og sysle med sine egne interesser. Når de sammen forflytter seg til skogen, endres forholdet markant. De trenger ikke å ta hensyn til hva resten av samfunnet mener, og får mulighet til å være seg selv. Kjersti lar seg fascinere av Torleifs ferdigheter, og synes å bli noe betatt av ham. Torleif kommer ut av skallet sitt og blir tryggere på seg selv. På et tidspunkt er han til og med så trygg at stammingen avtar. I naturen kommer de mer i kontakt med sine egne følelser og hverandre.

Fortellingens første, og også eneste ord i dette avsnittet, er ”langfredag”. Dette ordet alene gir oss mye informasjon, blant annet om når handlingen finner sted og at det foregår innenfor en kultur der påske har betydning. Det vekker også forventninger hos leseren, både med tanke på bibelske fortellinger og egne erfaringer knyttet til feiring av påske. I den protestantisk kristne tradisjon feires påske til minne om Jesu liv, død og oppstandelse. Jesus forrådes av en av sine egne disipler, Judas, og blir deretter korsfestet. I min analyse av *Slangen*, finner jeg at forfatterens valg om å legge handlingen til nettopp påsken neppe er tilfeldig. Den uskyldige, tilsynelatende gjennomgode gutten Torleif, som i tillegg fremstår som en dyktig håndverker, bringer frem assosiasjoner til Jesus. Måten Torleif blir beskrevet på, gjennom Kjerstis persepsjon, sammenfaller også med noen av frasene som brukes i Bibelen til å beskrive Jesus. I Lukasevangeliets 24. kapittel sier Jesus følgende om seg selv etter sin oppstandelse: ”Se på hendene og føttene mine; Det er jeg.” (Luk. 24:39). ”Hender og føtter” går igjen i Kjerstis beskrivelse av Torleif. Til å begynne med beskrives de som noe klossete og uproportjonert i

forhold til resten av kroppen, men senere som noe sterkt og dyktig, som kan noe de andre ikke vet: ”Hun vet noe om de hendene” (Eide, 1986, s. 18). Fortellingen ender også med at Torleif står opp for seg selv, og han får dermed sin *oppstandelse*.

Kjersti har tidligere ikke vært god mot Torleif. Til tross for at hun har ertet ham, lar han henne bli med opp i skogen for å bygge hytte. Torleif gir henne en ny sjanse, eller *tilgivelse*. Til å begynne med bruker hun Torleif som et middel for å unnslippe sin egen kjedsomhet, men trives etter hvert godt i hans selskap. Likevel våger hun ikke å vedkjenne vennskapet når de møtes på skolen etter påske. Hun forråder Torleif, noe som gjør henne til fortellingens Judas. Hun angret likevel, slik også Judas angret etter å ha forrådt Jesus. Til tross for at syvendeklassinger skal, i henhold til målene i læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk, kjenne til de bibelske fortellingene om påske (Utdanningsdirektoratet, 2016b), forventet jeg ikke at elevene skulle trekke de samme parallellene som jeg gjorde. Selv om elevene ikke oppfattet bibelallusjonen etter første gjennomlesning, kunne den fungerer som en intertekstuell referanse som brakte tankene deres i retning av at fortellingen handler om svik. Jeg så det også som sannsynlig at de ville gjenkjenne karakterenes egenskaper på lignende måter som meg, og dermed legge merke til det gode og det onde i dem.

Et annet element jeg finner interessant er fortellingens tittel, *Slangen*. Ved første øyekast refererer dette utelukkende til Torleif, som de andre elevene på skolen kaller ”Slangen. I analysen av teksten finner jeg videre at ”slangen”, kan gjenspeile hvordan Torleif forandrer seg i løpet av fortellingen. I begynnelsen av fortellingen er han sårbar og et lett offer for de andre elevene. En av Kjerstis beskrivelser av ham på det tidspunktet lyder slik: ”Vanligvis pleier øynene hans se ut som øynene til Bobby, hunden til Hansen i første etasje, den som alltid ser så trist og bedende – og litt dum ut” (Eide, 1986, s. 10). Mot slutten av fortellingen forandrer han seg. Han finner seg ikke i måten han blir behandlet på, og står opp for seg selv. Øynene hans forandrer seg: ”Men det er ikke det vanlige ansiktet hans hun møter. Blikket hans treffer hennes, øynene litt sammenknepte, sinte” (s. 18). Han har *skiftet ham*. Kjersti og Torleifs roller er tilnærmet byttet om. Kjersti er nå den som er underdanig med det bedende hundeblikket. Med tanke på fortellingens tittel er det også en tredje, og kanskje den jeg ser på som den viktigste, måte jeg forstår ”slangen” på. Det slår meg at Torleif, som er utelukkende god, slett ikke er noen slange. Kjersti, derimot, som jeg allerede har utpekt som fortellingens Judas, passer godt som slange. *Slangen i paradiset*, som et symbol på ondskap og bedrag.

Kjersti sniker seg innpå Torleif og oppnår hans tillit, før hun bedrar ham ved å ikke anerkjenne ham i skolegården. Jeg ser på henne som den virkelige slangen i fortellingen.

4.2 Spørsmål til teksten

I denne delen vil jeg presentere spørsmålene¹⁰ jeg valgte å stille elevene, samt begrunne hvorfor jeg fant disse spørsmålene relevante. *Slangen* omhandler i stor grad psykologiske aspekter, blant annet knyttet til valget Kjersti må ta vedrørende om hun tør å være sammen med Torleif. Spørsmålene jeg stilte tok derfor i stor grad sikte på å finne ut noe om hvordan elevene hadde fylt tomrom knyttet til karakterenes tanker, følelser og bakgrunnen for handlingene deres. Jeg presenterer spørsmålene her i en annen rekkefølgen enn den elevene fikk dem utdelt i. Hos elevene var spørsmålene hovedsakelig satt opp kronologisk, slik at de gjennom å besvare spørsmålene bevegde seg fra tekstens start til slutt. Jeg formidler spørsmålene her kategorisk, slik at spørsmål med samme type tomrom vil bli begrunnet i samme avsnitt.

1. Hva handler fortellingen om? Skriv et kort sammendrag.

Det første spørsmålet jeg stiller, retter seg mot elevenes forståelse av teksten som helhet. Ved å be elevene om å skrive et sammendrag, får de for seg selv satt ord på og oppsummert det de har lest. Samtidig gir det meg mulighet til å studere hva elevene legger merke til og mener er de viktigste elementene i teksten, da det som regel er disse som ender opp i sammendraget. Gjennom egen erfaring vet jeg også at å lese elevs sammendrag kan være til hjelp for å oppdage eventuelle feillesninger. Gjennom dette spørsmålet håpet jeg å identifisere elever som, muligens på grunn av begrensede leseferdigheter, ikke har fått med seg meningsinnholdet i teksten. Det innebærer likevel ikke tolkninger og en forståelse av teksten som er ulik min egen.

2. Skriv et personskjema om hver av hovedpersonene (Kjersti og Torleif) slik de er i begynnelsen av fortellingen. Bruk denne malen:

¹⁰ Se spørsmålene elevene fikk utdelt i vedlegg 2.

Navn
Alder
Tre personlighetsbeskrivelser
Tre utseendebeskrivelser
To ting personen liker
To ting personen ikke liker
To ting personen ønsker
To ting personen er redd for
To ting personen trenger

Som tidligere nevnt, valgte jeg å bruke personskjema. Denne arbeidsmetoden får elevene til å sette seg dypt inn i karakterene (jf. Hoel, 1988, s. 29-30). I personskjemaet valgte jeg å implementere en blanding av enkle opplysninger om personene som teksten konkret gir svar på, og vanskeligere elementer der det ikke finnes noen eksplisitt beskrivelse i fortellingen. Her vil elevene måtte bruke sin egen forståelse av karakterene, i tillegg til å bruke en viss psykologisk innlevelse for å sette seg inn i karakterenes tilstand. Det står for eksempel ingen steder hva Torleif trenger, selv om jeg, slik jeg leser teksten, ser for meg at han blant annet trenger vennskap og trygghet. Her ville jeg undersøke om elevenes forståelse og evne til psykologisk innlevelse kom til syne i deres utfyllelse av tomrom. I elevenes kopi av teksten valgte jeg å ekskludere bildet av Kjersti og Torleif, for å hindre at denne illustrasjonen skulle legge føringer for elevenes oppfattelse av dem. I spørsmålsformuleringen oppga jeg at personskjemaet skulle beskrive Kjersti og Torleif slik de er *i begynnelsen* av fortellingen. Begge karakterene forandrer seg i løpet av fortellingen, så dette valgte jeg å spesifisere, slik at alle elevene skulle ha det samme utgangspunktene for sine personskjema.

3. På side 6¹¹ i teksten finner vi dette utdraget som viser oss Kjerstis tanker:

Men hun vil jo egentlig ikke være sammen med Torleif.
På den andre siden er det jo plutselig det hun så forferdelig gjerne vil.

Hva mener Kjersti med dette? Hvorfor vil hun egentlig ikke være sammen med Torleif, og hvorfor vil hun plutselig likevel?

6. På side 8 i teksten finner vi dette utdraget fra en telefonsamtale mellom Kjersti og venninnen Kristin:

- Og du, da. Hvordan har du hatt det? Kjedelig, tenker jeg.
- Ja, svarer hun raskt inn i røret, - innmari kjedelig.
Kjenner i det samme klumpen i magen. Er glad Kristin ikke kan se ansiktet hennes.

Hvorfor kjenner Kjersti en klump i magen? Hvorfor er hun glad for at Kristin ikke kan se ansiktet hennes?

¹¹ Sidetallene oppgitt i spørsmålene samvarer ikke med sidetallene i boken *Den svarte kofferten*. I boken begynner fortellingen på side 9, mens i elevenes kopier er sidetallene endret slik at fortellingen begynner på side 1. Jeg henviser kun direkte til side 6 og 8 i spørsmålene til elevene, som i boken er henholdsvis side 15 og 17.

Spørsmål nummer tre og seks handler om Kjerstis følelser for Torleif, både når det kommer til hvordan hun håndterer dem for seg selv, og hvordan hun formidler dem utad til andre. Selv om fokaliseringen er lagt til Kjersti, er det ikke alt vi vet om hennes følelsesliv. Følelsene hennes blir ofte beskrevet på en fysisk måte, ”Kjenner i det samme klumpen i magen” (Eide, 1986, s. 17), uten at det beskrives konkret hvorfor disse fysiske følelsene oppstår. Dette fremstår for meg som tomrom i teksten, der ulike elever vil kunne lese teksten ulikt.

4. På side 6 i teksten finner vi dette utdraget fra en samtale mellom Kjersti og Torleif:

- Jeg har med mat.
- Å, så flott. Det glemte jeg. Tenkte ikke på det. Nå er jeg kjempesulten!
Så ser hun plutselig rett på han. Forundret.
- Du... du stammet jo ikke. Hørte du?

Hvorfor stammer ikke Torleif her?

5. På side 6 i teksten finner vi dette utdraget fra en samtale mellom Kjersti og Torleif:

- Jeg ertet deg ikke!
- Nei.
- Ikke nå... Torleif? Er du veldig lei deg for all den ertinga?
Da ser han på henne, sint, rød i ansiktet:
- Er jeg v-vel ikke!

Hvorfor blir Torleif sint og sier dette?

Disse to spørsmålene handler om Torleifs følelser og handlinger. Da han ikke er fokalinstant, får vi ikke informasjon om ham utover replikkene hans og det Kjersti oppfatter og tenker om ham. Selv om vi i disse to dialogene får adgang til Kjerstis og Torleifs utsagn på lik linje, vet vi ikke hvilke årsaker eller tanker som ligger bak dem fra Torleifs side. Vi finner dermed tomrom knyttet til Torleif som person her.

7. Fortellingen avsluttes med at Torleif stiller Kjersti spørsmålet: ”T-tør du være s-ssammen med meg, da?” Hva tror du Kjersti svarer, og hva skjer videre? Hvorfor tror du dette?

Fortellingen har en åpen slutt, noe som i prinsippet innebærer at det i stor grad kan variere hva elevene tror vil skje videre. Likevel er det en konvensjon i fortellinger for barn at det skal ende godt (Appleyard, 1991, s. 62). Sørensen (1985) beskriver at i tekster med en kjent struktur, kan leseren, gjennom å motta en rekke kjente signaler, få et overblikk over forhold i tekstens verden som karakterene selv ikke kjenner til. Hun beskriver at en slik kjent struktur innebærer at spenningen bygger seg opp, og til slutt ender med at alt ordner seg. Kaos avløses av harmoni, og denne løsningen blir så kjent for leseren at den forventes (s. 156). I slutten av

Slangen kan det sies å være kaos. Vi får ikke vite hvordan fortelling ender, men nettopp på grunn av den kjente strukturen, ventet jeg at mange av elevene skulle forvente at det skulle ende godt. Jeg så derfor for meg at mange av elevene ville gi svar som innebærer at Kjersti gjør det ”rette”. Jeg så det likevel som en mulighet at elevenes svar kunne variere ut fra deres litterære erfaring. Dersom elevene har lest få tekster med en lignende struktur, er det mulig at de ikke opplever en slik forventning til avslutningen som Sørensen beskriver. Med støtte i Appleyards teori, kan det også tenkes at lesere som har kommet lengre i sin leseutvikling, vil være mer kritiske til en lykkelig slutt (jf. Appleyard, 1991, s. 109).

8. Forandrer Kjersti og Torleif seg i løpet av disse dagene? I så fall, på hvilken måte forandrer hver av dem seg?

Undersøkelsens siste spørsmål er særs ledende, da det direkte retter leserens fokus mot eventuelle forandringer karakterene har gjennomgått. Jeg forventet også at ved å få et slikt spørsmål, ante informantene at det skulle ha skjedd en forandring. Jeg valgte likevel å inkludere dette spørsmålet, da jeg ikke så på det som viktigst om de hadde observert en forandring eller ikke, men hvilken forandring de kunne beskrive hos karakterene etter at de hadde blitt satt på sporet av det.

5 Analyse og drøfting

Materialet mitt består av 38 elevers skriftlige svar på spørsmål knyttet til tomrom i teksten *Slangen*. I dette kapittelet vil jeg presentere min analyse av elevenes responser, og fortløpende knytte elementer fra analysen opp mot de teoretiske perspektivene jeg tidligere har presentert. Som nevnt i metodekapittelet, dannet jeg datadrevne kategorier med utgangspunkt i elevenes besvarelser. Jeg valgte å se på elevenes generelle forståelse av teksten, hvilke elementer de vektlegger i sin tolkning, hvordan de forstår Kjerstis motiv i en bestemt situasjon, hva de ser på som fortellingens problem og løsning og hvordan de oppfatter relasjonen mellom karakterene. På bakgrunn av kjønnsforskjellene i lesing, som nevnt i innledningen, valgte jeg også å se på om jeg fant ulikheter knyttet til kjønnetenes resepsjon.

Jeg vil ikke presentere analysen av de ulike spørsmålene separat, men heller trekke inn de delene jeg finner relevante for å kunne si noe om elevenes resepsjon. Jeg vil likevel gå inn i enkeltspørsmål der jeg finner det fordelaktig for drøftingen av elevenes utfyllelse av tomrom. Jeg vil også sette min egen lesning, som en representasjon av en voksens lesning, opp mot elevenes tolkninger der jeg finner ulikheter i vår meningsskaping. Jeg har valgt å ikke korrigere grammatiske eller ortografiske feil i gjengivelsen av elevenes svar. Feilene opptrer sjelden, og medfører ikke at det tekstlige innholdet blir vanskelig å forstå.

5.1 Elevenes generelle forståelse av teksten

Slik jeg anslo da jeg valgte teksten *Slangen*, var dette en tekst som ikke bød på store utfordringer for elevgruppen med tanke på forståelsen av innholdet. Dette ser jeg blant annet i svarene til det første spørsmålet, der elevene har skrevet sammendrag. Elevenes individuelle sammendrag formidler i stor grad det samme innholdet, som i tillegg samsvarer med min egen forståelse av teksten. Jeg trekker her frem en gutts besvarelse som illustrerer en helhetsforståelse av teksten som går igjen i sammendragene:

Fortellingen handler om en jente som ikke har noen å leke med fordi vennene har dratt på ferie, men så dukker Torleif opp. Han er en gutt i klassen som stammer og som hun pleier å fnise av i klassen. Sammen går de å lager en hytte. Når ferien er over er hun med vennene på skolen, men så kommer han bort til henne, men hun vill ikke snakke med han så han går, men så angrer hun og går bort til han.

Dette sammendraget er presist, og eleven får kort frem alle hovedmomentene i fortellingen. De fleste elevene er innom de samme elementene som denne eleven i sine sammendrag, enten

det er i kortere eller mer utbroderte versjoner. Til tross for at jeg opplever at elevene har en relativt lik helhetsoppfatning, kommer ulike tolkninger til syne innenfor disse rammene, blant annet når det gjelder relasjonen mellom Kjersti og Torleif. Disse forskjellene vil jeg komme tilbake til senere. Selv om innholdet er relativt likt i sammendragene, er det store variasjoner når det kommer til hvor mye tekst elevene har produsert på dette spørsmålet. De lange besvarelsene forteller meg ikke nødvendigvis mer om elevenes forståelse enn de kortere svarene gjør. Dette kommer av at de lengre tekstene i stor grad består av detaljerte beskrivelser som supplerer det samme meningsinnholdet som fremkommer i de kortere besvarelsene. Hvor mye tekst elevene har skrevet er et aspekt jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.6 når jeg ser på funn knyttet til kjønn.

To elever skiller seg ut med tanke på hvordan de har forstått teksten. Besvarelsene til én gutt og én jente indikerer at de har hatt større vanskeligheter med å forstå teksten enn de øvrige elevene. Dette kommer blant annet til syne gjennom at begge skriver at Torleif er en ”mopedgutt” i sine personskjema. I *Slangen* får vi oppgitt at Kjersti sitter på en trapp utenfor en kiosk og drømmer om at en av mopedguttene skal komme forbi:

Hun kan late som hun sitter her og venter på en av de mopedgutta. Han som smilte til henne den gangen, han med det tøffe kortklippede mørke håret. Hun lukker øynene. Drømmer. Venter. Lytter nesten etter lyden av moppen hans.

Da hun åpner øynene er det Torleif som står der. (Eide, 1986, s. 10)

Videre følger det informasjon om at Torleif kalles slangen i klassen på grunn av stammingen hans. Kjerstis misnøye med at det er Torleif som står der kommer deretter tydelig til syne gjennom setningen: ”Hun får lyst til å lukke øynene igjen, trylle han bort” (Eide, 1986, s. 10). Når disse to elevene leser at Torleif er en mopedgutt, ser det ut til at de ikke har evnet å se at Torleif ikke er en del av den semantiske kjeden¹² som omhandler de kule mopedguttene, men at han heller blir en del av sin egen semantiske kjede. Denne kjeden består av ord som beskriver en gutt som stammer og blir behandlet dårlig på grunn av dette. Det er en antonymilignende kopling¹³ mellom disse kjedene, da de tøffe mopedguttene fremstår som motsetninger til Torleif. Disse to elevene ser ikke ut til å ha trukket slutningen om at mopedguttene, som Kjersti drømmer om og venter på, umulig kan være Torleif, da hun har lyst

¹² Semantiske kjeder består av ord eller fraser som er betydningsmessig relatert til hverandre, og som bidrar til at det skapes en tematisk helhet (Iversen & Otnes, 2016, s. 151).

¹³ Antonymikoplinger, eller kontrasterende koplinger, viser til semantiske kjeder med motstridene innhold som er koplet sammen (Iversen & Otnes, 2016, s. 151).

til å trylle ham bort. Med utgangspunkt i disse lingvistiske argumentene, mener jeg å kunne hevde at elevene har gjort feillesninger.

De samme to elevene har gjort en annen lik tolkning som skiller seg fra de øvrige elevenes besvarelser. Begge elevene skriver at Torleif er slem, noe som er en rak motsetning fra min egen og de øvrige informantenes tolkning. Dette kommer frem i spørsmål 3, der gutten skriver ”Hun synes Torleif er litt slem og erter folk, men hun synes han er søt, sterk og av og til litt snill” og jenta skriver ”Kanskje fordi han er litt slem og snakker litt rart, men innerst inne er han veldig søt og morsom”. Det er vanskelig å si hvor elevene har plukket opp at Torleif er ”litt slem”. Videre forekommer det ikke i *Slangen* at Torleif erter andre. Det kommer derimot frem at Kjersti, sammen med andre, har ertet Torleif: ”(...) hun har jo vært guffen mot han, hun også. Vært med på latteren og fnisingen når han stammer som verst” (Eide, 1986, s. 14). Jeg har dermed identifisert to like feillesninger hos disse to elevene, og disse er også de eneste feillesningene jeg finner i materialet mitt. Til tross for at disse to besvarelsene skiller seg ut, står de øvrige svarene deres i stil med de andre elevenes. Besvarelsen deres er derfor analysert og inkludert i analysen min i samme grad som de andre informantenes.

5.2 Popularitet, mobbing og forelskelse

Det er tre begreper som går igjen i elevenes besvarelser, men som aldri brukes eksplisitt i teksten. Disse begrepene er popularitet, mobbing og forelskelse. I tillegg følger en lang rekke ord og fraser som er synonymiliknende, er bøyingsvarianter eller er semantisk tilknyttet disse begrepene, men som heller ikke benyttes i *Slangen*. Her finner vi blant annet populær, upopulær, erting, å få følelser for og kjæresten. Videre i dette delkapittelet vil jeg analysere bruken av begrepene, samt drøfte hvorfor elevene bruker dem.

I min egen analyse identifiserer jeg Kjerstis uvilje mot å være sammen med Torleif. I teksten uttrykkes ikke dette eksplisitt, men det impliseres blant annet når de møtes denne langfredagen: ”Hun får lyst til å lukke øynene igjen, trylle han bort” (Eide, 1986, s. 10). Videre får vi informasjon om Kjerstis tanker om Torleif, som gjør at det blir tydelig at han er en gutt hun verken vil omgås eller bli sett sammen med. Om det siste finner jeg ett eksplisitt utdrag: ”Først når de kommer inn blant blokkene, tenker hun på at hun går her sammen med

Torleif. Hvis noen så henne nå, ville hun fått høre det” (s. 14). Kjerstis skildringer av Torleif gjør at det er tydelig for meg at relasjonen mellom dem slett ikke er ønsket fra hennes side.

Gjennom å studere elevenes responser, finner jeg at elevene oppfatter Kjerstis holdning til Torleif som klart mer negativ enn jeg selv tolket. Elevene, som er i karakterens aldersgruppe, kan se ut til å leve seg *bedre* inn i Kjerstis og Torleifs livsverden enn det jeg er i stand til. Dette kommer frem gjennom måten både karakterene og forholdet mellom dem er beskrevet i elevenes besvarelser. Begrepene ”populær” og ”upopulær” er hyppig brukt, til tross for at disse som sagt ikke nevnes i *Slangen*. Dette er begreper som sannsynligvis er relevante i en syvendeklassings hverdag. Det er dermed ikke unaturlig at disse begrepene trekkes inn i responsene deres for å beskrive karakterenes sosiale status. Dette elementet fungerer også som et eksempel på at elevene forstår innhold som ikke eksplisitt står skrevet. Måten Kjersti viser avstand til Torleif på i frykt for hva som vil skje dersom hun blir sett sammen med ham, er et forhold som elevene, muligens basert på egne erfaringer, identifiserer som en relasjon mellom en populær og en upopulært part.

Hvordan elevene identifiserer popularitet som et relevant tema, i motsetning til hva jeg selv gjorde, sier noe om de individuelle aspektene ved lesing. For meg, i en alder av 23, er ikke popularitet et emne som opptar meg personlig i stor grad. Dermed var ikke dette et aspekt som spilte inn i mitt møte med teksten. For elever på syvende trinn, kan derimot popularitet være blant de viktigste temaene som opptar dem, da det å passe inn og å være akseptert av medelever for mange vil være av uvurderlig verdi. Popularitet kan dermed sies å ha subjektiv relevans for dem, og det blir derfor naturlig at dette er et aspekt som vektlegges i elevenes lesning i større grad enn det gjorde i min lesning. Dette funnet illustrerer Iser's påstand om at leseprosessen er selektiv. Det som fremstår som viktig for leseren, vektlegges i en ubevisst utvelgelsesprosess. Dermed gjenspeiler utvelgelsen blant annet leserens interesser (jf. Iser, 1974, s. 280; Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Informantene mine har ubevisst vektlagt betydningen av Kjerstis og Torleifs sosiale status, og ut fra dette kan jeg si at popularitet er et tema av betydning for elevene.

Funnet om at elevene legger større vekt på popularitetstemaet enn det jeg gjorde, kan videre begrunnes gjennom Iser's teori om at meningsdannelse er uløselig knyttet til leserens erfaringer, bevissthet og synspunkter. Han beskriver forståelse som en individuell handling

som innebærer å skape sammenheng (jf. Iser, 1974, s. 282-284). Forskjellen i min og elevenes resepsjon her tolker jeg som et resultat av de ulike forventningene og erfaringene vi møter teksten med. Elevene har andre forutsetninger enn de jeg har for å skape sammenheng i den gitte teksten. Elevenes forståelser av popularitetstematikken ser ut til å være noenlunde like. Dette kan komme av at elevene er i samme aldersgruppe, og dermed kan ha like erfaringer når det kommer til opplevelser knyttet til popularitet. Jeg finner likevel variasjoner her, og disse vil jeg drøfte videre senere.

Som tidligere nevnt er også mobbing et begrep som ikke nevnes i *Slangen*, men som benyttes hyppig i elevenes besvarelser. Elevene trenger ikke å lese ordet for å gjenkjenne måten Torleif blir behandlet på som mobbing. Her kommer det igjen til syne hvordan elevenes erfaringer og kunnskap, i dette tilfellet om mobbing, spiller inn for deres forståelse. Mobbing er et vanlig tema i litteratur og film for barn og ungdom¹⁴, i tillegg til at temaet med jevne mellomrom er oppe til debatt i ulike medier. Dette skjer ofte i etterkant av mobbing som har endt i tragedier¹⁵. I Elevundersøkelsen for skoleåret 2015/2016 oppgir 4,4 % av elever på syvende trinn at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2016, s. 9). Legger man denne statistikken til grunn, kan man anta at en eller flere elever i informantgruppen min selv har opplevd å bli mobbet. Videre kan man anta at elever som ikke har blitt mobbet selv, har vært vitne til eller selv utført mobbing. Det er utvilsomt et emne elevene kjenner til, og jeg ser det derfor som sannsynlig at elevene gjenkjenner tematikken tidlig i leseprosessen. Med støtte i Gadamer's teori om at deler spiller inn for forståelsen av helheten (jf. Gadamer, 2010, s. 303-304), ser jeg det som sannsynlig at elevene har dannet forventninger om at teksten skal omhandle mobbing så snart det kommer frem at Torleif blir kalt Slangen. Denne delen bringer mye informasjon: ”Torleif. Slangen. De kaller han det i klassen. Stammingen hans høres akkurat ut som hvislingen til en slange” (Eide, 1983, s. 10). Torleif blir introdusert med et kallenavn som beskriver en av hans utfordringer. Videre markeres det at *de* kaller ham det i klassen. Dette impliserer at Torleif ikke er en del av dette fellesskapet. Han står utenfor og har fått et kallenavn av *de andre*, som i denne fortellingen tilsynelatende er hele klassen. Mange av informantene ser ut til å oppleve denne delen som relevant, og lar dermed mobbing prege helhetsforståelsen av fortellingen.

¹⁴ For eksempel *Gummitarzan* (1975) av Ole Lund Kierkegaard, *Pitbul-Terje går amok* (2002) av Endre Lund Eriksen og *Happy* (2007) av Linn T. Sunne. De to førstnevnte har blitt filmatiserte.

¹⁵ For eksempel Odin-saken i 2014 og Valdres-dødsfallet ved årsskiftet 2015/2016.

Jeg tror videre det ikke er tilfeldig at ordet mobbing ikke tas i bruk i teksten. Da Kjersti er fokalinstant, er det hele tiden hennes perspektiv som formidles. Den som mobber står sjelden frem og kaller seg selv for en mobber. Dermed gir det mening at begrepet ikke benyttes. Selv om ordet mobbing er utelatt, kommer det frem at Kjersti har et bevisst forhold til hvordan hun har behandlet Torleif: ”(...) hun har jo vært guffen mot han, hun også. Vært med på latteren og fnisingen når han stammer som verst” (Eide, 1986, s. 14). Videre opplever jeg at hun skyver noe av ansvaret for hvordan Torleif blir behandlet over på fellesskapet, gjennom å si at Slangen er noe de kaller ham i klassen. Kjersti fremstår som en person som står sterkt innenfor dette fellesskapet. Dette legger mange av informantene mine merke til, og hun blir som tidligere nevnt beskrevet som populær eller en med mange venner i mange av personskjemaene. Her har jeg selv, tilsynelatende i likhet med de fleste elevene, trukket den slutning at Kjerstis sentrale plass i klassen innebærer at hun er en av mobberne. Her er med andre ord tomrom fylt, der summen av alle opplysningene vi gis om Kjersti, kombinert med lesernes egne erfaringer, skaper et bilde av Kjersti som person. Leseren danner seg dermed en oppfatning av Kjersti som går utover den informasjonen som er gitt ut fra de begrensningene det innebærer at fokalisingen ligger hos henne. Hadde Torleif vært fokalinstant, hadde opplysningen om Kjersti utvilsomt vært annerledes. Elevene forstår altså mer om Kjersti enn det teksten direkte uttrykker. Jeg ser dette som et godt eksempel på hvordan leserne er i stand til å distansere seg fra fokalinstanten, og bruke sin egen kunnskap, i samspill med teksten, til å forstå karakterene og relasjonene mellom dem.

Den siste gruppen begreper som elevene benytter, men som ikke brukes i teksten, er forelskelse og andre ord som impliserer en romantisk relasjon. Disse begrepene går ikke igjen i like mange besvarelser som begrepene knyttet til popularitet og mobbing. Dette kommer av at flertallet av elevene har tolket at relasjonen mellom Kjersti og Torleif er vennskapelig, og dermed er ikke begreper knyttet til forelskelse benyttet. Jeg vil ta denne tematikken videre opp i kapittel 5.5, der jeg drøfter ulike tolkninger av forholdet mellom Kjersti og Torleif.

5.3 Kjerstis motiv for å ikke være sammen med Torleif

Samtlige elever er i sine besvarelser inne på at Kjersti til å begynne med ikke vil være sammen med Torleif. Elevene identifiserer likevel ulike årsaker til hvorfor hun ikke vil det. Besvarelsene kan her deles inn i to overordnede grupper. Flertallet av elevene oppfatter at Kjersti ikke vil være sammen med Torleif på grunn av at hun er redd for å bli observert sammen med ham. Denne gruppen består av 28 elever, der samtlige skriver eksplisitt at Kjersti ikke vil bli sett med Torleif. Dette kommer for de fleste av disse frem i personskjemaet på spørsmål 2, der ”Å bli sett med Torleif” eller lignende formuleringer er skrevet under punktet ”To ting personen er redd for”. Hos de resterende ti elevene er ikke problemet hvordan forholdet ser ut utad, men at Kjersti av ulike personlige årsaker ikke vil være sammen med Torleif. Jeg vil drøfte særtrekk ved de to hovedgruppene videre i dette delkapittelet.

Den vanligste tolkningen av hvorfor Kjersti ikke vil være sammen med Torleif, er som sagt hennes frykt for å bli sett med ham. Samtlige 28 besvarelser innenfor denne gruppen antyder at bakgrunnen for denne frykten er at han er underordnet henne i sosial status. Dette kommer blant annet frem i personskjemaet, der elevene beskriver at Kjersti har mange venner og er populær, mens Torleif er ensom og upopulær. Videre kan denne elevgruppen deles inn i to underordnede grupper ut fra hva de mener det vil innebære for Kjersti å bli sett med Torleif. Dette er ikke klart avgrensede kategorier, og den ene typen besvarelse utelukker ikke den andre. Når jeg dermed snakker om antall besvarelser i hver av undergruppene, er dette ikke unike besvarelser, da noen vil være plassert i begge kategoriene.

Den første, og største, undergruppen blant elevene som drøfter forholdet mellom Kjersti og Torleifs sosiale status, består av elever som mener Kjersti vil miste sin egen plass i hierarkiet ved å være sammen med Torleif. Dette kommer frem i 21 av 28 besvarelser. Å bli sett med Torleif, som er upopulær, vil innebære at hun selv trekkes ned til samme nivå. Kjersti vegrer seg derfor for å bli sett sammen med og å bli venn med ham. En av besvarelsene som havner innenfor denne kategorien oppgir i personskjemaet at Kjersti er redd for å bli utestengt og å være upopulær, samt at hun trenger å være i den populære gjengen. På spørsmål 3 skriver eleven: ”Han er snill men upopulær og stammer. Hvis hun blir venn med ham vil ikke de populære være med henne”. Dette resonnementet er representativt for mange av besvarelsene

som ser tapet av popularitet som årsaken til at Kjersti ikke vil bli sett sammen med Torleif. Torleif beskrives som snill, men Kjersti har for mye å tape. Med støtte i Iser's teori om hvordan leseprosessen er selektiv, og dermed sier noe om leserens interesse (jf. Iser, 1974, s. 280; Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70), kan det se ut til at popularitet er et særlig sentralt tema for disse elevene.

I den andre undergruppen blant elevene som beskriver at Kjersti er redd for å bli sett sammen med Torleif, finner vi 11 besvarelser. I disse står ikke tap av sosial status i fokus, men heller en frykt for å ende opp som et mobbeoffer selv. Et representativt svar til spørsmål 3 for denne elevgruppen er: ”Jeg tror hun vil være sammen med Torleif for at hun liker han som venn men hun vil ikke være med han for at hun vill ikke bli mobbet for at hun er med han”. Problemet blir dermed ikke at de populære ikke vil være sammen med henne, men at hun vil bli ertet og mobbet i samme grad som Torleif. Jeg ser dette som en relevant distinksjon i elevenes resepsjon, da jeg mener det er en vesensforskjell mellom å ta til takke med lavere sosial status og å bli et mobbeoffer. Den første kan lede til en lykkelig tilværelse, den andre ikke. Det er også innenfor denne elevgruppen jeg finner de dystreste forventningene knyttet til avslutningen, slik jeg leser svarene deres på spørsmål 7. Blant alle elevene er det kun to som skriver at Kjersti ikke vil være sammen med Torleif, og disse finner vi i denne elevgruppen. Disse elevene skriver ”Jeg tror hun sier nei fordi hvis hun hadde sagt ja ville hun blitt mobbet” og ”Nei, for hun kan bli ledd ut”. Risikoen for å bli mobbet selv gjør dermed at et eventuelt vennskap med Torleif blir uaktuelt. En tredje elev i denne elevgruppen skriver på det samme spørsmålet: ”Jeg tror Kjersti svarer ja. Men så begynner hun og bli ertet selv fordi hun er med Torleif”. Til tross for at Kjersti svarer ja, blir det altså ingen lykkelig slutt. I tillegg finner jeg en besvarelse blant disse der det er uklart hvordan forholdet ender. De negative avslutningene hos noen av elevene i denne gruppen, i motsetning til alle de positive hos elevene som kun skriver at Kjersti frykter tap av sosial status, kan bety at disse elevene, i likhet med meg selv, ser frykten for å bli mobbet som mer alvorlig enn frykten for tap av status.

Det er vanskelig å si noe sikkert om hvorfor enkelte av elevene i denne gruppen forventer en negativ slutt. Det kan ses på som et tegn på at disse leserne har mindre leseerfaring enn sine medelever, og dermed ikke gjenkjenner strukturen. I fortellinger for barn bygger spenningen seg gradvis opp, og kaos avløses med harmoni i avslutningen (jf. Sørensen, 1985, s. 156). I

Slangen bygger spenningen seg opp og når en topp når Torleif konfronterer Kjersti i skolegården. Vi vet likevel ikke hva som skjer videre, men slik Sørensen (1985, s. 156) beskriver, er strukturen internalisert for en trent leser, og en lykkelig slutt vil dermed forventes. Det kan derfor tenkes at disse leserne mangler erfaringer med slike tekster. En annen mulighet er elevene har kommet lengre i sin leseutvikling enn de andre elevene. Dersom de leser som ungdomslesere, altså i leserrollen den tenkende leser, er det en mulighet at de vurderer tematikken på en mer realistisk måte enn det barneleserne gjør (jf. Appleyard, 1991, s. 109). De vurderer tilsynelatende hvilke konsekvenser relasjonen vil få for Kjersti, og konkluderer med at vennskapet ikke er verdt det. Kanskje benytter de erfaringer fra egne liv, og finner det urealistisk at en populær jente skal bli venn med en upopulær gutt.

Den andre hovedgruppen blant elevene, inndelt etter hva elevene forstår som Kjerstis motiv for å ikke være sammen med Torleif, består av ti elever. Disse elevene beskriver det ikke som et problem hvordan andre forholder seg til deres relasjon. Elevene i denne gruppen mener at Kjersti enten ikke vil være sammen med Torleif på grunn av hans personlighet, eller på grunn av følelsene hun har for ham. Årsakene varierer i stor grad, der fellesnevneren er at årsakene omhandler Kjerstis følelser, og det ikke beskrives frykt for konsekvenser utenfra. Jeg danner meg to underkategorier her, som alle med unntak av én besvarelse lar seg plassere under. Den første kategorien består av de som beskriver at Kjersti rett og slett ikke liker Torleif. Den andre består av elever som beskriver at Kjersti er forelsket, og dermed usikker på hvordan hun skal gå frem. Én elevbesvarelse lar seg plassere under begge disse gruppene. Besvarelsen som ikke passer inn under noen av disse kategoriene er mangelfull når det kommer til informasjon, og dermed vanskelig å karakterisere ytterligere enn at den tilhører denne hovedgruppen på grunn av at andres holdninger ikke nevnes.

I den første undergruppen plasserer jeg som sagt besvarelser som antyder at Kjersti ikke liker Torleif og derfor ikke vil være sammen med ham. Jeg finner seks besvarelser som tyder på en slik forståelse. Disse elevene beskriver blant annet at Torleif er ”rar”, og at Kjersti ikke vil være sammen med ham fordi han stammer og ”snakker rart”. De to elevene som tidligere nevnt omtaler Torleif som slem er også plassert i denne gruppen. Det som gjør at Kjersti likevel velger å være sammen med Torleif i samtlige av disse besvarelsene, er enten at Kjersti endrer mening om ham, eller at begge blir ”snillere”. De kommer dermed nærmer hverandre gjennom å forstå og behandle hverandre bedre. Forholdet utvikler seg tilsynelatende uten

påvirkning fra andre. Disse elevene ser ut til å vektlegge de negative aspektene Kjersti trekker frem ved Torleif, fremfor de positive sidene hun oppdager mens hun blir kjent med ham. I sin utvelgelsesprosess (jf. Iser, 1974, s. 280; Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70) har disse elevene tilsynelatende sett på det som gjør at Torleif er annerledes og at Kjersti ikke vil være sammen med ham til å begynne med, som vesentlig, mens delene der hun oppdager hans positive kvaliteter, har blitt nedprioritert.

Den andre gruppen består av elevene som beskriver det som til å begynne med er en ulykkelig forelskelse. Fire elever er inne på kjærlighet som motivet for at Kjersti ikke vil være sammen med Torleif. Dette kommer til syne gjennom at hun kjenner seg usikker på om han egentlig er ”hennes type”, og at forelskelsen overrasker henne da hun egentlig ikke liker ham. Kjerstis usikkerhet fremheves hos disse elevene. De mener likevel at Kjersti blir mer og mer sikker på sine følelser. Dette resulterer for disse elevene i at Kjersti og Torleif ”blir mer og mer forelsket”, ”får flere følelser for hverandre” og ”blir kjærester”. Kjærlighet og forelskelse er tilsynelatende en sentral del av disse elevenes resepsjon av teksten, og elementer knyttet til dette nevnes flere steder i besvarelsene deres. I personskjemaet beskriver de blant annet karakterene som ”forelsket” og at de ønsker ”kjærester”. I tillegg beskriver de på spørsmål 6 at Kjersti rødmer når hun tenker på at hun har vært sammen med Torleif. Det ser dermed ut til at disse elevenes tolkning av ulike tekstdeler har ført til en samlet forståelse av Kjersti som forelsket. Selv finner jeg ikke signaler som antyder at Kjersti utvikler romantiske følelser for Torleif før midtveis i fortellingen. Dette finner jeg når Kjersti hjelper Torleif med å bygge på hytta, og Torleif skryter av henne:

- Fy s-ssøren, så s-ssterk du er. Du er v-virkelig flink.
Hun blir enda varmere i ansiktet. Hadde ikke trodd hun skulle bli stolt av å få ros av *han*. (Eide, 1986, s. 12)

Når elevene dermed beskriver at Kjersti og Torleif er forelsket allerede fra starten, noe jeg selv ikke finner noen tegn til, kan det tenkes at informasjonen som kommer senere i fortellingen spiller inn for hvordan de tolker tidligere deler. Dette kan forklares ut fra både Gadamer's teori om hvordan deler spiller inn for helheten (jf. Gadamer, 2010, s. 303-304) og Iser's teori om det skiftende ståsted (jf. Iser, 1978, s. 109-112). Begge teoriene beskriver at ny informasjon gjør at tidligere forståelse revurderes. Det kan dermed tenkes at elevene, gjennom å lese deler som antyder at det oppstår romantiske følelser, ubevisst reviderer sin forståelse av tidligere deler til å passe med det romantiske temaet. Forståelsene av delene påvirker

helhetsforståelsen, og forståelsen av helheten påvirker forståelsen av delene (jf. Gadamer, 2010, s. 222-223).

Videre ser det ut til at den romantiske helhetsforståelsen har spilt inn for hvordan de har fylt tomrom knyttet til Torleifs følelsesliv. Ut fra det som kommer frem gjennom Kjersti som fokalinstant, kan man tenke seg frem til at hun får følelser for Torleif. Vi får likevel ingen direkte opplysninger som gjør at den samme konklusjonen kan trekkes om Torleifs følelser for Kjersti. Her kan det tenkes at disse elevene har opplevd *Slangen* som en kjærlighetsfortelling, og dermed dannet forventninger om at Torleif skal gjengjelde Kjerstis følelser. Tomrom knyttet til Torleif har dermed blitt fylt med utgangspunkt i elevenes forventninger og deres forståelse av helheten.

5.4 Elevenes forståelse av fortellingens problem og løsning

Ut fra konvensjonen om at fortellinger for barn skal ende godt, og dermed at konflikten skal løses (jf. Appleyard, 1991, s. 62; Sørensen, 1985, s. 156), blir det også naturlig at elevenes løsninger samsvarer med det elevene har identifisert som problemer. Gjennom å studere elevenes besvarelser, fant jeg at elevene har vektlagt ulike aspekter som det problematiske i fortellingen, og at løsningene deres varierer deretter. I dette delkapittelet vil jeg drøfte disse ulikhetene.

Da ingen av mine spørsmål eksplisitt spurte etter problemet, er dette noe jeg leser ut fra elevenes helhetlige besvarelse. Jeg får blant annet informasjon om hva elevene anser som problemet i personskjemaet under punktene der elevene skulle fylle ut hva karakterene ønsker, trenger og er redd for. Disse punktene sier noe om hva som oppleves som problematisk i de ulike personenes tilværelse, og dermed hva som krever forbedring. Videre forteller svarene på de ulike spørsmålene noe om hvordan elevene oppfatter at Kjersti og Torleif handler og tenker ut fra den situasjonene de er i. Jeg finner tegn på at så snart elevene har funnet det de oppfatter som fortellingens problem eller problemer, leser de teksten ut fra tanken om at dette problemet skal løses. Dette samsvarer med Gadamers teori om at forståelsen av og forventningene til delene og helheten gjensidig påvirker hverandre (jf. Gadamer, 2010, s. 222-223). Hvordan elevene forstår at problemet løses, eller ikke løses, leser jeg ut fra elevenes svar på de to siste spørsmålene, med hovedvekt på hva elevene tror

vil skje videre. Et fåtall av elevene beskriver løsninger på flere enn ett problem i fortellingen. Når jeg videre nevner antall besvarelser knyttet til ulike problemer og løsninger, vil det forekomme at enkelte elever får sin besvarelse nevnt to ganger.

Det problemet som flest elever beskriver, innebærer at en eller begge karakterene er ensomme, i tillegg til at de opplever en personlig usikkerhet, for eksempel i form av å ikke tørre å være seg selv. Jeg finner 17 besvarelser som kan kjennetegnes av denne beskrivelsen. Hovedvekten av disse er skrevet av jenter, med en fordeling på 12 jenter og 5 gutter. Disse elevene går dypere psykologisk i sine beskrivelser av karakterene enn de øvrige elevene, og kan dermed, ut fra de skriftlige besvarelsene, se ut til å sette seg bedre inn i karakterenes sjeleliv. I sin lesning fokuserer de dermed ikke kun på problemet knyttet til ensomhet, men ser på utviklingen som skjer hos Kjersti og/eller Torleif. Løsningen for denne gruppen blir dermed at det skjer en utvikling hos karakterene som fører til at de blir venner, hovedsakelig ved at Kjersti tør å vedkjenne seg vennskapet til Torleif. Den personlige utviklingen som beskrives innebærer blant annet at karakterene blir tryggere på seg selv og hverandre, at de tør å være seg selv, at de slutter å bry seg om hva andre mener, og at de blir ”bedre mennesker”. Elevene innenfor denne gruppen beskriver utelukkende en lykkelig slutt. Med tanke på den psykologiske innlevelsen disse elevene viser evne til, ser det ut til at disse elevene kan betegnes som ungdomslesere (jf. Appleyard, 1991, s. 100-102). De har forstått mer om karakterens følelsesliv enn det som eksplisitt står i teksten. Disse elevene viser evne til å sette seg inn i andres situasjon. Ut fra egne erfaringer, tanker og følelser, er de i stand til å trekke slutninger om hvordan karakterene har det.

På spørsmål 7 skriver en av informantene i denne gruppen følgende begrunnelse for at Kjersti kommer til å svare ja til å være sammen med Torleif: ”Fordi det er den fineste slutten”. Dette kan tyde på at det er denne slutten hun *vil* ha. Da spørsmålsformuleringen lyder ”Hva tror du Kjersti svarer, og hva skjer videre? Hvorfor tror du dette”, er det likevel ikke snakk om hva hun *vil* at skal skje, men hva hun *tror* at kommer til å skje. Med utgangspunkt i at jenta har svart på spørsmålet ut fra hva hun forventer, kan man si at hun i setningen ”Fordi det er den fineste slutten” viser at hun kjenner konvensjonen om hvordan fortellinger skal ende. Hun kan dermed konkludere med at det kommer til å ende godt, sannsynligvis fordi hun er vant til at den ”fineste slutten” forekommer. Hennes litterære erfaring virker inn på hvordan hun har fylt tomrom, og det kommer eksplisitt til uttrykk at forventninger knyttet til sjangeren, bevisst

eller ubevisst, spiller inn for helhetsforståelsen. Selv om denne jenta er den eneste som formulerer en setning som direkte indikerer en slik metaforståelse, har alle lesere med seg sine litterære erfaringer i møte med nye tekster. Hennes svar blir dermed en påminnelse om at alle elevers bakgrunn, litterære så vel som fra livet utenfor bøkene, danner vår horisont som er med oss i møte med alt nytt (jf. Gadamer, 2010, s. 428).

I fem elevers besvarelser kommer det kun frem at problemet er at Torleif ikke har venner. Disse besvarelsene er korte, og problemet løses ved at han får Kjersti som venn. Med unntak av hos disse fem, finner vi ytterligere problemer i tillegg til ensomhet hos de resterende elevene. Blant annet vektlegger noen av elevene at Torleif blir mobbet og at han stammer, med henholdsvis to og fem besvarelser. I besvarelsene der mobbingen i seg selv fremstår som hovedproblemet, er løsningen at mobbingen opphører som et resultat av at Kjersti blir venn med Torleif. For disse kan det virke som om aksepten fra Kjerstis side virker inn for hvordan resten av klassen oppfatter ham, da Kjersti tilsynelatende er en del av den populære gjengen. Han blir akseptert som følge av vennskapet. For elevene som markerer stammingen som problem, er det dette problemet som må løses for å forbedre Torleifs tilværelse. I motsetning til gruppen som så på personlig utvikling bestående av blant annet mer selvtillit som løsningen, er det for denne gruppen ikke aksept av andres ulikheter eller trygghet på seg selv om løser problemet, men at det som gjør Torleif annerledes opphører. Forandringen som skjer er dermed at Torleif slutter å stamme eller stammer mindre. Selv om dette ikke er beskrevet direkte hos disse elevene, kan det tenkes at de ser for seg at han slutter å stamme som resultat av at han har blitt tryggere på seg selv. Nesten alle elevene i undersøkelsen beskriver på spørsmål 4 at Torleif ikke stammet fordi han følte seg trygg. Det er dermed tydelig at elevene ser en sammenheng mellom stamming og utrygghet.

I syv av elevenes besvarelser beskrives ikke vennskap som løsningen på ensomheten, men kjærlighet. Problemet kan her fremstå som den forbudte kjærligheten, da disse elevene beskriver at Kjersti er forelsket i Torleif, men ikke vil bli sett sammen med ham. Frykten ligger dermed i at noen skal finne ut at Kjersti har følelser for Torleif. Løsningen er for denne gruppen at Kjersti overvinnes denne frykten og tør å vise følelsene sine. Som et resultat av dette beskrives det blant annet at Kjersti og Torleif ”blir sammen”, ”blir mer og mer forelsket” eller ”får flere følelser for hverandre”. Tydelige forskjeller kommer til syne når det

gjelder hvorvidt elevene har tolket relasjonen mellom Kjersti og Torleif som vennskapelig eller romantisk. Jeg vil komme tilbake til disse forskjellene i neste delkapittel.

En gruppe på tre elever opplever, i likhet med flertallet, at mangelen på venner er hovedproblemet, og løsningen blir for disse også at Kjersti og Torleif blir venner. Likevel er motivet for dette vennskapet annerledes. De beskriver et vennskap som oppstår på grunn av at Kjersti synes synd på Torleif, og som dermed baserer seg på sympati. Det blir dermed uklart om Kjersti i det hele tatt liker Torleif som venn, eller om hun kun er sammen med ham for å lette på sin egen samvittighet. Disse elevene lever seg her inn i Kjerstis situasjon gjennom å dra slutninger om hvilke følelser hun handler på bakgrunn av. Det kan se ut til at de har et bilde av karakterene som tilsier at de ikke blir likeverdige venner, men at Kjersti velger å være venn med Torleif fordi han er stakkarslig og alene. Her skiller disse elevene seg markant fra flertallet av elevene, som beskriver at Kjersti vil være sammen med ham fordi de har det gøy sammen, noe som indikerer et genuint vennskap.

Den siste gruppen elever bryter med konvensjonen om at fortellinger skal ende godt. De identifiserer, i likhet med de andre elevene, problemer knyttet til ensomhet, og at Kjersti og Torleif egentlig liker hverandre og vil være venner. Likevel er det ikke slik disse elevene forventer at fortellingen avsluttes. To elever svarer at Kjersti i avslutningen ikke vil være sammen med Torleif, da dette kan virke negativt inn på henne. For disse elevene finnes det ikke en klar løsning, og i alle fall ikke en lykkelig slutt, da avslutningen innebærer at vi er tilbake til utgangspunktet. Torleif er venneløs igjen, og Kjersti har samme status som før. En annen elev svarer at Kjersti sier ja, men at dette fører til at Kjersti blir ertet selv. Vi har dermed en ambivalent løsning, som i utgangspunktet kunne vært lykkelig på grunn av vennskapet, men som ender tragisk gjennom at Kjersti havner i samme situasjon som Torleif opprinnelig var i. Denne slutten uttrykker samtidig en slags ironi, gjennom at mobberen blir mobbet selv, og en kan stille spørsmål ved om denne eleven mener at Kjersti får som fortjent. Slik jeg nevnte i forrige delkapittel, er det vanskelig å si noe sikkert om årsakene til at disse elevene ikke forventer en lykkelig slutt, slik de øvrige elevene gjør. Det kan enten bety at de har lite leseerfaring, og dermed ikke gjenkjenner fortellingsstrukturen (jf. Sørensen, 1985, s. 156). Det kan også indikere det motsatte, at de har så mye erfaring med lesing at de vet at fortellinger ikke alltid trenger å ende godt. I noen tilfeller er andre utfall mer realistiske, slik de også erfarer i sine egne liv (jf. Appleyard, 1991, s. 109).

5.5 Vennskap eller kjærlighet

En forskjell som kommer tydelig frem når det kommer til hvordan elevene har tolket teksten, er hvilken forståelse de har av forholdet mellom Kjersti og Torleif. De to dominerende oppfatningene er at de enten ender opp som venner eller som kjærester. Med unntak av to elever, som tror at Kjersti ikke vil være sammen med Torleif, kan alle plasseres innenfor en av disse to kategoriene.

Jeg finner at elevenes helhetsoppfattelse av teksten i stor grad gjenspeiles i hvordan de tror relasjonen mellom Kjersti og Torleif utvikler seg. I personskjemaet finner jeg at de som skriver at Kjersti og/eller Torleif trenger og/eller ønsker en kjæreste, også konkluderer med at det er nettopp det de får, mens de som her skriver at de trenger og/eller ønsker en venn, ender opp med å skrive at de blir venner. Videre finner jeg at noen elever skriver om romantiske følelser der andre elever på samme spørsmål beskriver et hemmeligholdt vennskap. For å illustrere hvordan disse forskjellene kommer til syne, velger jeg å presentere deler av besvarelsene til en gutt¹⁶ som konkluderer med at de blir kjærester, og en jente¹⁷ som konkluderer med at de blir venner, i en tabell. I guttens besvarelse har jeg streket under elementer som indikerer en forelskelse, mens jeg hos jenta har streket under elementer som tyder på at hun ønsker å være Torleifs venn. Av praktiske årsaker følger tabellen på neste side.

¹⁶ Se hele guttens besvarelse i vedlegg 3.

¹⁷ Se hele jentas besvarelse i vedlegg 4.

| Spørsmål: | Romantisk relasjon - gutt | Vennskapelig relasjon - jente |
|--|---|--|
| 1. Hva handler fortellingen om? Skriv et kort sammendrag | Fortellingen handler om en jente som heter Kjersti og en gutt som blir kalt slangen men heter Torleif. De skal overnatte sammen ute. De <u>blir forelsket</u> , og <u>spør om å være sammen</u> . | Fortellingen handler om Kjersti som <u>blir venn i hemmelighet</u> med Torleif fordi hun er flau av å være sammen med han foran andre fordi han ikke var særlig populær og stammet. |
| 3. (...) Hvorfor vil hun egentlig ikke være sammen med Torleif, og hvorfor vil hun plutselig likevel? | Fordi hun er usikker å <u>forelsket</u> . | Jeg tror hun mener at hun ikke vil være med Torleif fordi hun er redd for at vennene hennes ikke vil være med hun lengre hvis hun er med Torleif siden alle syns han var rar. Hun vil være med han likevel fordi når hun ble kjent med han var han <u>hyggelig og morsom å være med</u> og hun hadde ingen andre å være med. |
| 6. (...) Hvorfor kjenner Kjersti en klump i magen? Hvorfor er hun glad for at Kristin ikke kan se ansiktet hennes? | Hun får en <u>klump i magen når hun tenkte på Torleif</u> og hva hun nettopp sa. Hun er glad Kristin ikke kan se ansiktet hennes fordi <u>hun rødmet</u> . | Kanskje fordi Kjersti egentlig <u>hadde det morsomt med Torleif</u> , men hun turte ikke si det. Hvis Kristin hadde sett ansiktet hadde hun kanskje sett at Kjersti hadde løyet å så måtte hun <u>fortelle hele sannheten</u> . |
| 7. Fortellingen avsluttes med at Torleif stiller Kjersti spørsmålet: ”T-tør du være s-sammen med meg, da?” Hva tror du Kjersti svarer, og hva skjer videre? Hvorfor tror du dette? | Hun svarer ja tror jeg og det var fordi <u>hun var forelsket i ham</u> . De <u>blir sammen</u> . | Jeg tror at Kjersti svarer ja og de <u>blir gode venner</u> . Jeg tror at det blir slik fordi innerst inne ville Kjersti det. |
| 8. Forandrer Kjersti og Torleif seg i løpet av disse dagene? I så fall, på hvilken måte forandrer hver av dem seg? | De blir <u>mer og mer forelsket</u> . | Kjersti forandrer seg med at hun <u>blir snillere mot Torleif</u> og Torleif forandrer seg med at han <u>får en ny venn</u> og blir tryggere når ham er med andre tror jeg. |

Denne guttens besvarelse signaliserer allerede i sammendraget at hans helhetsforståelse av teksten er at den handler om to personer som blir forelsket og blir kjærester, i motsetning til jentas besvarelse som beskriver et vennskap som holdes skjult på grunn av Torleifs sosiale status. Videre følger det hos gutten at Kjersti er i tvil om hun vil være sammen med Torleif fordi hun er ”forelsket” i ham og ”usikker”. Av dette kan det se ut til at gutten har kjennskap

til følelsene en forelske kan skape, og at han har en forståelse for den usikkerheten Kjersti kan oppleve i en slik situasjon. Jenta på sin side beskriver at Kjersti ikke vil være sammen med Torleif på grunn av konsekvensene det kan få for henne dersom vennene hennes oppdager det. Når hun likevel vil være sammen med ham i ferien, er det på grunn av at hun har oppdaget noen av hans kvaliteter, samt at hun trenger selskap. Videre trekker gutten frem det jeg ser på som et tydelig tegn på den forelskelsen han har oppfattet. Han beskriver at Kjersti får en klump i magen av å tenke på Torleif og det hun nettopp, og videre at hun rødmer. Av dette tolker jeg at gutten ser klumpen i magen og rødmingen som fysiske reaksjoner på forelskelsen, noe som er kjente fenomener. Hos gutten er Kjerstis følelser tilsynelatende så sterke at hun får vondt i magen og rødmer av å tenke på Torleif. Med tanke på formuleringen ”hva hun nettopp sa”, ser jeg det som er mulighet at han tolker at klumpen i magen også skyldes dårlig samvittighet som følge av at hun benekter forholdet for Kristin. Hos jenta skyldes klumpen i magen at hun i realiteten hadde hatt det gøy med Torleif, men ikke ville si det. Kjersti er redd for at Kristin skal se ansiktet hennes, da dette kan føre til at løggen avsløres. Ansiktet hennes bærer altså preg av at hun lyger, og ikke rødfarge som følge av forelskelse, slik gutten beskriver. I avslutningen tror begge elevene at Kjersti svarer ja til å være sammen med Torleif. Gutten begrunner dette med Kjerstis forelskelse, og skriver i tillegg at de ”blir sammen”, mens jenta skriver at de blir gode venner fordi Kjersti ville det ”innerst inne”. Dermed leser jeg Kjerstis innerste ønske som tolket svært ulikt hos de to elevene. Å være forelsket er for meg fundamentalt annerledes enn å være usikker på om man vil vedkjenne et vennskap. Hvordan de to elevene har beskrevet at karakterene har utviklet seg i løpet av fortellingen understreker dette ytterligere. Gutten mener at Kjersti og Torleif har blitt ”mer og mer forelsket”. For han har altså disse dagenes hendelser, og de utfordringene de har møtt, bidratt til å styrke følelsene de har for hverandre. Jenta beskriver at Kjersti har blitt ”snillere”, og Torleif har fått en ny venn og blitt ”tryggere”. Disse forandringene er dermed ikke direkte knyttet til deres emosjonelle forhold til hverandre, men beskriver personlige forandringer som har ført til vennskap.

Det er ikke tilfeldig at jeg har valgt å bruke en gutts respons som eksempel på en romantisk tolkning, og en jentes respons som eksempel på en vennskapelig. I responsene finner jeg en tendens til at guttene opplever teksten som mer romantisk enn jentene. Syv av guttene skriver ”de blir kjærester”, ”de er forelsket”, ”de får følelser for hverandre” eller lignende formuleringer som indikerer at de har lest om en romanse. I to av guttenes besvarelse er det

uklart om forholdet deres utvikler seg til noe vennskapelig eller romantisk. De ti resterende guttene skriver at de blir venner, eller eventuelt bestevenner. I jentenes besvarelser kommer det derimot kun klart frem hos to at Kjersti og Torleif blir kjærester. Hos to andre jenter kommer det frem skildringer som kan indikere at det er noe romantisk mellom dem. Likevel konkluderer disse med at ”De kommer til å bli bestevenner” og ”Jeg tror de har blitt bedre venner”, noe som for meg ikke tyder på at relasjonen ender i et romantisk forhold. De 15 resterende jentene konkluderer utelukkende med at Kjersti og Torleif blir venner.

Jeg finner flere mulige årsaker til at flere gutter enn jenter leser teksten som en kjærlighetsfortelling. Én mulighet er at guttene og jentene danner ulike forventninger når de leser begynnelsen av fortellingen. Her får vi presentert fortellingens hovedperson og fokalinstans, Kjersti. Det faktum at hovedpersonen er jente kan spille inn for elevenes forventninger til teksten som helhet. Jeg ser det som en mulighet at elevene, og kanskje særlig guttene, dermed identifiserer teksten som en ”jentetekst”. Appleyard (1991) hevder at barn og ungdom primært foretrekker å lese om karakterer av eget kjønn, da dette handler om behovet for å ha en karakter man kan identifisere seg med. Han beskriver at dette særlig blir fremtredende i puberteten, da guttene og jentene ønsker å lese om karakterer som illustrer maskulinitet og femininitet på forbilledlige måter. Dette fører til at kjønnene velger bøker av ulike sjangre. Selv om noen sjangre vil appellere til både gutter og jenter, som humor og mysterier, beskriver han at jentene har en tendens til å velge kjærlighetsfortellinger, mens guttene velger spenningsbøker, science-fiction og fortellinger som omhandler sport (s. 99-100). Dersom guttene tidlig i leseprosessen identifiserer teksten som en tekst *om* jenter og *for* jenter, ser jeg det som sannsynlig at de danner seg forventninger om at teksten skal omhandle tematikk som de forventer å finne i ”bøker for jenter”. Med støtte i Appleyards (1991, s. 99) påstand om at jenter foretrekker å lese om romantikk, kan jeg forvente at gutter i informantenes aldersgruppe betrakter forelskelse og kjærlighet som emner for jenter. Med utgangspunkt i Gadamer's teori om hvordan deler spiller inn for helheten (jf. Gadamer, 2010, s. 303-304), ser jeg det her som sannsynlig at guttenes forståelse av en tidlig del, nemlig at Kjersti er jente, skaper en forventning om at helheten skal handle om noe ”jentete”, muligens kjærlighet. I tillegg drømmer Kjersti i starten av fortellingen om mopedgutter, noe som kan skape et inntrykk av at fortellingen skal handle om nettopp Kjersti og gutten hun drømmer om. Så snart den første forståelsen er etablert, leses de kommende delene ut fra denne forståelsen. Denne første forståelsen blir videre styrket, svekket eller modifisert når flere deler

behandles, og en ny helhetsforståelse etableres (jf. Gadamer, 2010, s. 303-304). Dersom guttene forventer kjærlighet, og videre finner deler i teksten som antyder en slik tematikk, ser jeg det som sannsynlig at mange danner nettopp en romantisk helhetsforståelse av teksten.

Et spørsmål videre er hvorfor jentene ikke leser teksten like romantisk som guttene. Jeg ser det som en mulighet at jentene har lest et større spekter av såkalte ”jentetekster”, og dermed har mer varierte forventninger til tematikk. Dermed forventer kanskje ikke jentene like raskt som guttene at teksten skal handle om kjærlighet. Videre er jentene av samme kjønn som fokalinstansen, noe som muligens gjør at jentene i større grad enn guttene identifiserer seg med Kjersti. Jentene kjenner seg kanskje igjen i Kjerstis følelser, og danner forventninger ut fra sine opplevelser med liknende følelser. Slik Iser beskriver, fyller man tomrom kontinuerlig i leseprosessen (jf. Iser, 1996, s. 110; 1974, s. 280). Tomrom vil blant annet være knyttet til karakterenes personlighet og følelsesliv. Tomrommene knyttet til Kjerstis følelser kan her ha blitt fylt med elevenes egne erfaringer. Dermed ser det ut til at flertallet av jentene ikke gjenkjenner Kjerstis følelser som en forelskelse, da tomrommene tilsynelatende ikke har blitt fylt på en slik måte at helheten har blitt forstått som en romanse. Guttene derimot fyller de samme tomrommene ut fra sine forventninger til hvordan en jente tenker, og dermed med andre forutsetninger enn jentene. Jeg ser det som sannsynlig at dette kan ha bidratt til ulikhetene i kjønnes resepsjon.

Jeg finner ordvalget i fortellingens siste setning interessant, og ser det som en mulighet at denne setningen kan ha ført til ulikheter i elevenes resepsjon. Torleif spør Kjersti ”T-tør du være s-ssammen med meg, da?” (Eide, 1986, s. 18). Uttrykket ”å være sammen med” mener jeg her kan forstås på to måter. Den ene tolkningen, som er den man finner i en ordbok, innebærer å tilbringe tid sammen, for eksempel gjennom å leke sammen. Den andre forståelsen tilhører hverdagsspråket, og indikerer at man er kjærester. Det er mitt inntrykk at den siste tolkningen er særlig utbredt blant unge. Det er dermed vanskelig å si noe om hva elevene opplever at Torleif spør Kjersti om i denne setningen. Gjennom min lesning av elevenes besvarelser, finner jeg tegn på at begge forståelsene er utbredt blant dem. Jeg ser det dermed som en mulighet at forståelsen av nettopp denne setningen kan ha spilt inn for elevenes helhetsforståelse av teksten. Dersom en elev er usikker på relasjonen mellom Kjersti og Torleif, men så i slutten oppfatter at Torleif spør Kjersti om de skal være kjærester, kan dette ha ført til at eleven har tolket at Torleif må ha vært forelsket. Dersom de i motsatt fall

forstår det som en forespørsel om å tilbringe tid sammen i vennskapelig forstand, kan dette har ført til en annen forståelse av Torleifs følelser og intensjoner. Denne delen tror jeg dermed kan ha ført til en modifisering av helhetsforståelsen (jf. Gadamer, 2010, s. 303-304). Når gutten fra eksempelet over beskriver at ”De blir sammen”, ser jeg dette som en entydig indikasjon på at han forstår spørsmålet som en forespørsel om å bli kjærester. Å *bli* sammen kan for meg kun indikere at man blir kjærester, da jeg ser det som unaturlig å bruke en slik formulering om etableringen av et vennskap.

5.6 Kjønnenes resepsjon

På grunn av kjønnsforskjellene som har blitt identifisert gjennom nasjonale og internasjonale leseundersøkelser, nevnte jeg innledningsvis at jeg ville ha et blick på om jeg fant ulikheter i kjønnenes resepsjon. I all hovedsak fant jeg at kjønnene fylte tomrom på en relativt lik måte. Dette kom til syne gjennom at det var en lik eller tilnærmet lik fordeling av gutter og jenter i alle bortsett fra to av kategoriene i min analyse. Jeg fant synlige forskjeller når det kom til hva som forstås som fortellingens problem og løsning og når det kom til om de oppfattet at Kjersti og Torleif ble venner eller kjæreste. For førstnevnte kommer dette til syne gjennom at flere jenter enn gutter havner innenfor den gruppen som beskriver at karakterene i prosessen mot å bli venner gjennomgår en personlig utvikling, mens flere gutter enn jenter skriver at de går fra å være forelsket uten å tørre å være sammen, til å være kjærester. Ut fra funnet om at flere jenter enn gutter beskriver en psykologisk utvikling hos karakterene, kan det se ut til at flere jenter enn gutter på dette tidspunktet kan betegnes som ungdomslesere (jf. Appleyard, 1991). De viser evne til å leve seg inn i andres tanker og følelser, og fyller dermed tomrommene knyttet til karakterene med sine egne emosjonelle erfaringer. Selv om de skriftlige responsene her indikerer at jentene har kommet lengre enn guttene, kan jeg ikke konkludere med at guttene levde seg inn i karakterenes følelsesliv i mindre grad enn jentene. Jentene skrev generelt lengre og mer detaljerte besvarelser enn guttene. Dermed kan det tenkes at guttene har opplevd det samme i sin leseprosess, men rett og slett ikke har skrevet ned sine tanker på samme måte som jentene.

Ut fra denne tankegangen kan man videre spekulere i om det er en mulighet at jentene kommer bedre ut av det i leseundersøkelser på grunn av at de produserer lengre og mer begrunnende svar. I Roe og Solheims (2007) vurdering av norske elevers prestasjoner i

PIRLS og PISA, fant de at de oppgavene der jentene gjorde det svært mye bedre enn guttene, var oppgaver som var knyttet til lengre sammenhengende tekster, der elevene skulle svare på åpne spørsmål som krever at elevene formulerer og begrunner sin tekstforståelse eller sine refleksjoner (s. 12). Muligens er det slik at jenter er bedre til å sette ord på sin forståelse enn gutter. Dette trenger likevel ikke å bety at jenter har bedre tekstforståelse enn gutter. Med denne påstanden mener jeg ikke å si at resultatene fra leseundersøkelsene er ugyldige. Flere jenter enn gutter leser for fornøynsens skyld (s. 13), og elever som liker å lese oppnår signifikant bedre resultater på leseundersøkelser enn elever som ikke liker å lese (OECD, 2010, s. 12). Jeg betviler dermed ikke at gutter leser dårligere enn jenter. Jeg ser det likevel som relevant å rette fokus mot om leseundersøkelsene i like stor grad legger opp til at både gutter og jenter får vist frem sin forståelse. Muligens handler det ikke bare om leseforståelse, men også de skriftlige ferdighetene som kreves for å formidle sin forståelse.

Når det gjelder hvordan flere gutter enn jenter tolker at teksten handler om en romanse, fant jeg at dette kan skyldes at kjønnene har ulike forventninger og erfaringer, både knyttet til litteratur og fra hverdagslivet. Dersom det var slik at guttene tidlig i leseprosessen opplevde at *Slangen* var en "jentetekst", kan dette ha spilt inn for deres forventninger til helheten, som dermed kan ha påvirket deres lesing av hver del. Med utgangspunkt i at jenter har en tendens til å velge kjærlighetsfortellinger (jf. Appleyard, 1991, s. 99), ser jeg det som en mulighet at jentene *ikke* drar kjensel på *Slangen* som en slik fortelling. Dersom det videre stemmer at gutter ikke leser denne typen fortellinger, vil de ikke ha kjennskap til konvensjonene knyttet til dem. På denne måten vil de muligens trekke konklusjoner om at teksten har et romantisk innhold basert på sine forventninger, mens jentene opplever at innholdet ikke samsvarer med deres erfaringer med sjangeren.

6 Avsluttende refleksjoner

Gjennom min oppgave ønsket jeg å oppnå forståelse om hvordan elever fyller tomrom i en tekst. Isers begrep tomrom sier noe om hvordan lesere fyller tomrom generelt. Jeg ønsket å trekke hans teori ned i klasserommet, for å se konkret hvordan elevers utfylling av tomrom kom til syne. For å oppnå denne innsikten, ønsket jeg å finne et svar på følgende problemstilling: ”Hva sier skriftlige responser om hvordan elever på syvende trinn fyller ut bestemte tomrom i en skjønnlitterær tekst?”. I dette kapittelet vil jeg besvare problemstillingen, og deretter vise hvordan mine funn kan dras nytte av i didaktiske sammenhenger. Videre vil jeg komme med metodekritikk og nevne feilkilder, før jeg kommer med forslag til videre forskning på feltet.

6.1 Svar på problemstilling

For å finne ut hvordan elever fyller tomrom i en tekst, lot jeg 38 elever på syvende trinn besvare spørsmål om deres forståelse av den skjønnlitterære teksten *Slangen*. Gjennom min analyse av elevenes svar, har jeg fått frem noen trekk som viser hvordan elever på syvende trinn leser. Et tydelig funn var at elevene i stor grad brukte sin egen virkelighet i lesingen. Elementer som er relevante i elevenes hverdag, som popularitet, mobbing, vennskap og forelskelse, fremstod som viktige i elevenes tolkninger av teksten. Hvilke av disse elementene elevene skrev om, og i hvilken grad de vektla dem, varierte, noe som indikerer at elevenes ulike interesser har spilt inn og ført til at tomrommene i teksten har blitt fylt på ulike måter. Jeg fant altså at elevene fylte mine utvalgte tomrom ut fra sine egne erfaringer, forventninger og interesser, eller det Gadamer omtaler som horisont. De fylte tomrom knyttet til karakterens liv og følelser ved å bruke seg selv. Med utgangspunkt i sine egne kunnskaper, følelser og opplevelser, fylte de ubevisst tomrom knyttet til karakterenes sinnstilstand, noe som videre gjorde dem i stand til å danne forventninger knyttet til motivene bak karakterenes handlinger. Det ble dermed klart at selv i lesingen av korte, tilsynelatende enkle, tekster, kommer det tydelige forskjeller i elevenes forståelse til syne.

Det kom tydelig frem hvordan elevene hadde fylt tomrom ut fra hva som er aktuelt for dem, gjennom måten min egen resepsjon skilte seg fra deres. *Slangen* er adaptert til en barnlig leser, og gjennom min analyse av elevenes besvarelser, fant jeg ikke tegn på at teksten hadde vært vanskelig å forstå, med unntak av hos to elever. Likevel kom det andre elementer frem i

elevenes tolkning enn i min egen. Her var popularitet var et tema som kom tydelig til syne i elevenes responser. Begrepet popularitet brukes, som tidligere nevnt, ikke i fortellingen, og jeg som voksen leser tenkte ikke over temaet i min lesning. Jeg betrakter dette som et tydelig tegn på at lesere vektlegger de elementene som har subjektiv relevans for dem. Et tomrom som ble fylt knyttet til karakterene i dette tilfellet, ble for mange av elevene dermed hvilken sosial status karakterene hadde. Dette resulterte i beskrivelser av en upopulær gutt og en populær jente. Elevenes responser får altså frem andre elementer enn min analyse, noe som viser at det ikke nødvendigvis er slik at den mer erfarne leseren får frem *mer* i sin tolkning, men heller at andre aspekter vektlegges.

Det kom tydelig frem at *verket* innebar mer enn den skrevne teksten. Ved å bruke elevbesvarelsene som en representasjon av det abstrakte verket, altså produktet av interaksjonen mellom tekst og leser, fant jeg at meningsinnholdet var utvidet til å inneholde mer enn det teksten eksplisitt uttrykker. Dette kom blant annet frem gjennom hvordan enkelte elever beskrev en forelske, selv om dette aldri ble nevnt direkte i teksten. Elevene som beskrev en romantisk relasjon mellom karakterene, formulerte seg med den samme sikkerheten som elevene som beskrev et vennskapelig forhold. Det ser dermed ikke ut til at de var usikre i sin tolkning, og jeg finner det sannsynlig at de skriftlige responsene formidler deres genuine forståelse av forholdet mellom karakterene. Formuleringen ”jeg tror” ble benyttet hyppig i elevbesvarelsene, uavhengig av elevenes forståelse av teksten. Denne modereringen av påstandene deres tolker jeg likevel ikke som en usikkerhet, men heller at elevene tok forbehold om at visse aspekter ved teksten ikke kan stadfestes. Jeg mener dermed å kunne bekrefte at måten elevene fylte bestemte tomrom i teksten, spesielt knyttet til karakterenes følelser og relasjonen mellom dem, førte til merkbare forskjeller i helhetsforståelsen av teksten. De skriftlige responsene er representasjoner av 38 ulike verk. Noen av dem ligner hverandre mer enn andre, men ingen er helt like. Elevenes individualitet har spilt inn i utfyllingen av tekstens tomrom, noe som resulterte i at hver realisering ble unik.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Min oppgave tok sikte på én måte leseopplæringen kan styrkes på. Jeg ønsket å finne ut mer om elevers forståelse av tekster, med en forventning om at kunnskap om elevers resepsjon vil gjøre lærere bedre i stand til å ta bevisste valg knyttet til leseopplæring og

litteraturundervisning. Jeg har gjennom mitt prosjekt funnet at elever tillegger en tekst ulike meninger, i tillegg til at de ser andre elementer enn det jeg, som en voksen leser, gjør i teksten. Dette mener jeg lærere må være bevisste på. Når lærere tar valg knyttet til bruk av litteratur i klasserommet, ser jeg det som avgjørende at læreren ikke blir for oppslukt i sin egen resepsjon. Slik jeg fant i mitt prosjekt, spiller elevenes interesser, forventninger og erfaringer inn for elevenes utfyllelse av tomrom, og dermed for deres forståelse av teksten. En lærer, med sine forventninger, interesser og erfaringer, vil sitte igjen med en annen helhetsforståelse av teksten. Læreren må derfor ha kunnskap om hvordan elevene leser for å kunne gjøre undervisningen relevant. Dersom lærerens forståelse av teksten er for langt unna elevenes forståelse av den, er det usikkert at dette vil kunne føre til et givende undervisningsopplegg for elevene. Læreren må kunne møte elevene og deres forståelse der de er, for på den måten å kunne tilrettelegge for undervisning som støtter elevenes utvikling som lesere.

Jeg ser det dermed som relevant at en lærers spørsmål til tekster ikke utelukkende bygger på lærerens egen forståelse av teksten, men heller oppfordrer elevene til å forklare sin forståelse og begrunne hvorfor de sitter igjen med denne oppfattelsen. En slik innfallsvinkel til litteraturundervisning, der utgangspunktet er elevenes egne tolkninger, vil videre være fruktbar å ta i bruk i litterære samtaler. Dersom elevene gis mulighet til å begrunne sin forståelse, i tillegg til at de får oppleve at andre elever har tolket det samme aspektet på en annen måte enn dem selv, vil dette kunne gi elevene en metaforståelse av tolkning. De får dermed anledning til å oppdage hvilke muligheter en tekst har for ulike realiseringer. En slik bevissthet kan gjøre elevene mer kritiske i sine møter mer tekster.

Dette synet på litteraturundervisning samsvarer i stor grad med synet som fremlegges i læreplanen i norsk. Slik jeg oppga i innledningen, skal elever etter syvende årstrinn blant annet kunne ”presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur (...)” og ”vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Læreplanen legger klare føringer for hvilke mål elevene skal nå, og personer med innsikt i fagfeltet vil dra kjensel på de leserorienterte føringen som ligger bak. Fokuset ligger på hva elevene skal lære, og ikke hvordan lærere skal lede elevene mot disse kunnskapene og ferdighetene. Til tross for det leserorienterte synet som kommer til uttrykk i læreplanen, kommer det ikke frem hvordan lærere skal møte elevene

med utgangspunkt i dette synet. Hva lærere skal være bevisste på i møtet med elevenes ulike resepsjoner, og hvordan de skal jobbe videre med elevenes forståelse, kommer dermed ikke frem. Min oppgave gir ikke et fullstendig svar på dette spørsmålet, men retter fokuset mot de ulike tolkningene som finnes i en elevgruppe. Lærere, særlig i dagens multikulturelle skole, må gjøres i stand til å ta bevisste valg knyttet til de litterære tekstene de velger, og hvordan de skal arbeide med dem i et klasserom med like mange realiseringer som elever.

6.3 Metodekritikk og feilkilder

I denne oppgaven valgte jeg å ha skriftlige responser som datagrunnlag. Bakgrunnen for dette valget var å få mulighet til å studere mange elevers resepsjon, for på denne måten å finne ut hva som gikk igjen av likheter og ulikheter i responsene. En risiko ved bruk av skriftlige representasjoner av resepsjon, er at man ikke kan si noe sikkert om hvor godt den skriftlige teksten uttrykker elevenes reelle resepsjon. Elevenes skriftlige ferdigheter vil være avgjørende for hvor godt elevene er i stand til å formidle sin forståelse, og dermed kan man forvente at sentrale elementer ved elevenes resepsjon ikke kommer til syne dersom elevene ikke evner å formidler dem skriftlig. Jeg kan dermed kun komme med konklusjoner om elevenes resepsjonen ut fra de tekstene elevene var i stand til å produsere, noe jeg også var bevisst på da jeg utformet problemstillingen min. Hadde jeg likevel valgt å gjennomført muntlige intervjuer, ville jeg fått mulighet til å gå mer i dybden av hver elevs resepsjon. Jeg kunne da stilt oppfølgingsspørsmål knyttet til elevenes individuelle svar, og dermed muligens fått frem tydeligere likheter og ulikheter.

Å besvare spørsmål til en lest tekst vil videre påvirke elevenes forståelse av den. Iser (1974) beskriver at når en tekst vurderes eller leses på nytt, er dette med et annet utgangspunkt enn ved den første lesningen. Resepsjonen vil dermed endre seg, da man nå ser helheten i et annet lys (s. 278). Spørsmålene retter videre leserens fokus mot elementer i teksten som leseren muligens ikke vurderte som relevante under første gjennomlesning, og som dermed ikke ble vektlagt i utvelgelsesprosessen (jf. Iser, 1974, s. 280; Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Når en tekst er bearbeidet på denne måten, hevder Iser (1974, s. 278) at man ikke kan komme tilbake til den opprinnelige resepsjonen. Elevenes responser vil derfor være påvirket av mine spørsmål. Dette ser jeg likevel ikke på som en svakhet ved min studie, men heller en feilkilde som vil prege alle resepsjonsstudier. Slik Smidt (1989) beskriver, kan det som skjer under

selve lesingen aldri fanges og holdes fast (s. 34). Det som foregår i leserens hode under lesningen kan ikke gjenskapes eller overføres til noe annet medium. Resepsjonen vil alltid bli bearbeidet i ”oversettelsen” fra indre tanke til ytre mening (Lægneid og Skorgen, 2014, s. 14). I resepsjonsstudier vil man derfor kun ha tilgang på oversettelsene.

Jeg finner at det ene spørsmålet jeg stilte elevene ikke fungerte slik jeg hadde intensjon om. På spørsmål 2 ba jeg elevene om å skrive personskjema som skulle beskrive karakterene slik de var i *begynnelsen* av fortellingen. Med utgangspunkt i Gadamer's teori om hvordan deler spiller inn for helheten og Iser's teori om det skiftende ståsted, kan det beskrives som vanskelig å beskrive karakterer slik de er på et bestemt tidspunkt i fortellingen. De andre delene av teksten, samt helhetsforståelsen, vil spille inn for hvordan man tolker en tidligere lest del (jf. Iser, 1978, s. 109-112; Gadamer, 2010, s. 303-304). Det kan dermed ha vært problematisk for elevene å skille mellom hva de fikk vite om karakterene i starten av fortellingen, og hva de visste om dem som et resultat av å ha lest hele teksten. Dette finner jeg tegn på i elevenes besvarelser, der flere elever blant annet beskriver Kjersti og Torleif som forelsket. Jeg finner ingen signaler på en forelskelse tidlig i teksten, og tolker derfor at elevene som har benyttet disse beskrivelsene har blitt påvirket av sin helhetsforståelse i utfyllelsen. Spørsmålet mitt ser dermed ikke ut til å ha fungert slik det var ment, nemlig for å undersøke elevenes forståelse av karakterene på et gitt tidspunkt.

6.4 Videre forskning

Gjennom min forskning fant jeg at det var forskjeller i hvordan en relativt homogen elevgruppe med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn fyller tomrom i en tekst. Disse forskjellene ga utslag i hvordan elevene forstod tekstens innhold. Realiteten i flertallet av norske klasserom er likevel ikke slik at elevene vil ha en tilsynelatende lik erfaringsbakgrunn. I dagens multikulturelle samfunn vil en klasse kunne bestå av elever med opprinnelse i ulike land, som er oppvokst i ulike kulturer og som har ulike religioner. Videre kan de komme fra hjem med store forskjeller i økonomi, og foreldrene kan ha ulik utdanningsbakgrunn. Det vil dermed være relevant å undersøke hvordan elever med større forskjeller i sin bakgrunn enn det min elevgruppe hadde, tolker den samme teksten. Jeg ser på dette som relevant for å gjøre lærere i stand til å tilpasse leseopplæringen og litteraturundervisningen for en stadig mer variert elevgruppe.

Videre finner jeg det relevant undersøke om det er en sammenheng mellom hvordan elever formulerer sine skriftlige svar og hvor godt de presterer på leseundersøkelser. Jeg fant at guttene i min undersøkelse generelt skrev kortere svar enn jentene. Dette kan være et tegn på at guttene ikke har forstått det samme som jentene, eller at de har kommet kortere i sin leseutvikling enn dem. En annen mulighet er at gutter rett og slett formulerer seg kortere enn jenter, og at deres forståelse dermed i noen tilfeller kan fremstå som mangelfull. Med tanke samtidens fokus på gutters lesing, mener jeg dette er et aspekt som bør belyses. Dersom det viser seg at gutter sliter med å uttrykke sin forståelse skriftlig, og at de ikke nødvendigvis har svakere leseferdigheter, kan dette signalisere at noe av fokuset bør flyttes fra gutters lesing til gutters skriftlige ferdigheter.

Litteratur

- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi – En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birkeland, T. (red). (1986). *Den svarte kofferten. 10 nye fortellinger for barn*. Lillehammer: Landslaget for norskunderving (LNU)/Cappelen.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Landslaget for norskunderving (LNU)/Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Landslaget for norskunderving (LNU)/Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
- Eide, T. (1986). Slangen. I T. Birkeland (Red.), *Den svarte kofferten – 10 nye fortellinger for barn* (s. 9-18). Lillehammer: Landslaget for norskunderving (LNU)/Cappelen.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.
- Gadamer, H-G. (2014a). Tekst og fortolkning. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-197). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Gadamer, H-G. (2014b). Språk og forståelse. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 147-162). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Hoel, T. (Red.). (2008). *Gutter og lesing*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Hoel, T. L. (1988). Skriv eit biodikt! I *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur* 4/1988. (s. 29-30).
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Holstebro: Borgens Forlag.

- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillevangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (2016). *Barnehage og skole*. Hentet 21.01.2016 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- OECD. (2000). *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Hentet 20. april 2016 fra <http://www.oecd.org/edu/school/2960581.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Hentet 12. mai 2016 fra <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can*. Hentet 20. april 2014 fra <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 32-58). Oslo: Novus forlag.
- Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRSL. Om norske elevers leseresultater*. Hentet 12. april 2016 fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.

- Sørensen, Birte. (1985). *Texten och läsaren*. I J. Thavenius & B. Lewan (Red.), *Läsningar. Om litteraturen och läsaren* (s. 142-165). Göteborg: Akademitratur.
- Tønnessen, E. S. (2007). Kort og utfordrende. Nærlesing av korttekster. I M. Lillevangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 60-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Hentet 4. mai 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelses-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Nasjonale prøver. Lesing 5. trinn. Eksempeloppgave 2*. Hentet 13. april 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/nasjonale_prover/eksempeloppgaver/5/2_ekso_ppg_lesing_5_trinn_bm-2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Analyse av nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning på 5. trinn 2015*. Hentet 12. april 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/nasjonale-prover/analyse-np-5.trinn_2015.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Analyse av nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på ungdomstrinnet 2015*. Hentet 12. april 2016 http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/nasjonale-prover/analyse-np-ungdomstrinnet_2015.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplan i norsk – kompetansemål*. Hentet 28. april 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=461102025>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) – kompetansemål*. Hentet 2. mai 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=189205472>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring



Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt om lesing

Bakgrunn og formål

Studien gjennomføres som en del av en masteravhandling i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Bakgrunnen for studien er elevers ulike forhold til og interesse for litteratur, samt ulike elevgruppers prestasjon innen lesing i nasjonale og internasjonale undersøkelser. Formålet med dette prosjektet er å finne ut noe om hvordan ulike elever leser. Prosjektet vil søke å finne forskjeller eller likheter i hvordan ulike elever tolker, forstår og responderer til en litterær tekst. Kunnskap om elevers lesing vil være nyttig for lærere for å kunne møte elevers ulike behov og interesser innen lesing.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene vil lese en kortere skjønnlitterær tekst individuelt, for deretter å svare skriftlig på åpne spørsmål som omhandler tekstens innhold. Hver elev deltar kun én gang, og deltakelse skjer på elevens skole etter avtale med klassens faglærer i norsk.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Det samles ikke inn personopplysninger utover elevens nåværende klassetrinn og kjønn. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data som publiseres i masteroppgaven vil være anonymisert og vil ikke kunne knyttes til enkeltdeltakere.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen juni 2016. Alle data vil da bli fullstendig anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke til at ditt barn får delta uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker ditt samtykke, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med masterstudent Ragnhild Schjelderup, ragnhsc@student.hist.no, tlf. 41103392. (Veileder Beret Wicklund, tlf. 73559888).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



Samtykke til deltakelse i masterprosjekt om lesing

Forelders/ foresattes samtykkeskjema

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsarket og samtykker i at mitt barn deltar i aktiviteter knyttet til forskningsprosjektet.

Barnets navn og klasse: _____

Jeg samtykker i at: (Sett kryss)

- Mitt barns skriftlige respons til en tekst samles inn og analyseres. Barnets tekst anonymiseres, og utdrag fra denne teksten kan publiseres i masteroppgaven.

Sted og dato: _____

Forelders/ foresattes underskrift: _____

Vennligst lever skjemaet til kontaktlærer eller faglærer i norsk.

Tusen takk!

Vedlegg 2: Spørsmål til *Slangen* av Torill Eide

Spørsmål til *Slangen* av Torill Eide

1. Hva handler fortellingen om? Skriv et kort sammendrag.
2. Skriv et personskjema om hver av hovedpersonene (Kjersti og Torleif) slik de er i begynnelsen av fortellingen. Bruk denne malen:

Navn

Alder

Tre personlighetsbeskrivelser

Tre utseendebeskrivelser

To ting personen liker

To ting personen ikke liker

To ting personen ønsker

To ting personen er redd for

To ting personen trenger

3. På side 6 i teksten finner vi dette utdraget som viser oss Kjerstis tanker:

Men hun vil jo egentlig ikke være sammen med Torleif.

På den andre siden er det jo plutselig det hun så forferdelig gjerne vil.

Hva mener Kjersti med dette? Hvorfor vil hun egentlig ikke være sammen med Torleif, og hvorfor vil hun plutselig likevel?

4. På side 6 i teksten finner vi dette utdraget fra en samtale mellom Kjersti og Torleif:

- Jeg har med mat.

- Å, så flott. Det glemte jeg. Tenkte ikke på det. Nå er jeg kjempesulten!

Så ser hun plutselig rett på han. Forundret.

- Du...du stammet jo ikke. Hørte du?

Hvorfor stammer ikke Torleif her?

5. På side 6 i teksten finner vi dette utdraget fra en samtale mellom Kjersti og Torleif:

- Jeg ertet deg ikke!
 - Nei.
 - Ikke nå... Torleif? Er du veldig lei deg for all den ertinga?
- Da ser han på henne, sint, rød i ansiktet:
- Er jeg v-vel ikke!

Hvorfor blir Torleif sint og svarer dette?

6. På side 8 i teksten finner vi dette utdraget fra en telefonsamtale mellom Kjersti og venninnen Kristin:

- Og du, da. Hvordan har du hatt det? Kjedelig, tenker jeg.
 - Ja, svarer hun raskt inn i røret, - innmari kjedelig.
- Kjenner i det samme klumpen i magen. Er glad Kristin ikke kan se ansiktet hennes.

Hvorfor kjenner Kjersti en klump i magen? Hvorfor er hun glad for at Kristin ikke kan se ansiktet hennes?

7. Fortellingen avsluttes med at Torleif stiller Kjersti spørsmålet: "T-tør du være s-ssammen med meg, da?" Hva tror du Kjersti svarer, og hva skjer videre? Hvorfor tror du dette?

8. Forandrer Kjersti og Torleif seg i løpet av disse dagene? I så fall, på hvilken måte forandrer hver av dem seg?

Vedlegg 3: Gutts skriftlige respons

| | |
|-----------|--|
| 20 G10 | |
| 1. | <p>Fortellingen handler om en jente som heter Kjersti og en gutt som blir kalt Manges men heter Torleif. De skal overnatte sammen, ute. De blir forelsket, og oppr om å være sammen.</p> |
| 2. | <p>Kjersti 8 år Sunt, forelsket, sjenerert langt hår, blondt hår, lav Pølse, Torleif Ragna, søk seg Torleif, Torleif hjemme på ferie Spørre Torleif, bli sammen med Torleif Torleif, Pølse med løk og løk</p> |
| | <p>Torleif 8 år Sjenerert, stammer, forelsket kort hår, brunt hår, brune øyne Kjersti, hytta mi Å bli ertet, stammeringen sin Kjersti, ikke mer stammering at hytta skal bli ødelagt, at Kjersti hater han Kjersti, hytta mi</p> |
| | |

3. Fordi hun er unntak i jorkeket

4. Fordi han ikke tenkte på det

5. Fordi at han ikke vil innomme at han ble lei meg

6. Hun får en klump i magen når hun tenkte på Torleif og hva hun nettopp sa. Hun er glad Kristin ikke kan se ansiktet hennes fordi hun rødmet.

7. Hun svarer ja tror jeg og det er fordi hun var jorkeket i barn. De blir pannen

8. De blir mer og mer jorkeket

Vedlegg 4: Jentes skriftlige respons

| | |
|---------|---|
| 8 J6 | |
| 1. | <p>Fortellingen handler om Kjersti som blir venn i hemmelighet med Torleif fordi hun er flau av å være sammen med han, foran andre fordi han ikke var særlig populær og stammut.</p> |
| 2. | <p>Kjersti 11 år Sterk, populær, snill og stem Pen, brunette, muskuløs Å snekre, nøse med mye løk og sennep, Å sole seg når man er hjemme, ^{og ha på seg varme} kler når vinteren er over Å være venn med Torleif uten og holde det hemmelig, ^{Å ha noen å} leke med At noen skulle oppdage at hun var venn med Torleif, høyder En venn å være med når Torleif drar til farmoren sin, Torleif 11 år Stammer, svak, snill Øynene ser faste ut, tynne armer og bein, store føtter og hender Å snekre, å være med Kjersti At folk møter han når han stammer, Å være alene At Kjersti snakket med han når det var ^{andere rundt å} være vanlig som alle andre Å snakke høy foran mange, At andre ^{ikke skal like} han. En god venn, At noen forsvuren han når han blir mobbet</p> |

| | |
|----|--|
| | |
| 3. | <p>Jeg tror hun mener at hun ikke vil være med Torleif fordi hun er redd for at vennene hennes ikke vil være med hun lengre hvis hun er med Torleif siden alle synes han var rar.</p> <p>Hun vil være med han likevel fordi når hun ble kjent med han var han hyggelig og morsom å være med og hun hadde ingen andre å være med.</p> |
| 4. | <p>Jeg tror Torleif ikke stammet fordi han følte seg trygg.</p> |
| 5. | <p>Kanskje han hadde hørt det mange ganger før å var lei av at alle spurte.</p> |
| 6. | <p>Kanskje fordi Kjersti egentlig hadde det morsomt med Torleif, men hun kunne ikke se det. Hvis Kristin hadde sett ansiktet hadde hun kanskje sett at Kjersti hadde laget å så måtte hun fortelle hele sannheten.</p> |
| | |
| | |

7. Jeg tror at Kjersti svarer ja og de blir gode venner.
Jeg tror at det blir slik fordi innest inne ville Kjersti det.

8. Kjersti forandrer seg med at hun blir skillede mot Torulf og Torulf forandrer seg med at han får en ny venn og blir tryggere når han er med andre tror jeg.