

Sandra Staverløkk Ingdal

Skjønnlitteratur - en arena for utvikling av kritisk lesing?

En kvalitativ studie av hvordan fire tiendeklassinger leser den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2021

Sandra Staverløkk Ingdal

Skjønnlitteratur - en arena for utvikling av kritisk lesing?

En kvalitativ studie av hvordan fire tiendeklassinger leser den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

De seneste PISA-resultatene viser at norske elevers kritiske lesekompetanse er lav (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Fagfornyelsen viser et forsterket fokus på kritisk tenkning og kritisk lesing, og dette understreker at kritisk lesing er et sentralt mål i norskfaget. Teori om kritisk lesing er likevel i større grad knyttet til sakprosa. Jeg ønsker derfor at denne studien skal være et lite, men viktig, bidrag til å øke forståelsen av hvordan man kan tilnærme seg denne vide, og komplekse, kompetansen. Denne studien skisserer hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til å stimulere og utvikle elevers kritiske lesing, og jeg eksemplifiserer med utgangspunkt i eget undervisningsdesign med fire tiendeklassinger.

I denne studien undersøker jeg hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan stimulere og utvikle elevers kritiske lesing. For å eksemplifisere dette potensialet, analyserer jeg fire tiendeklassingers to litterære samtaler om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*. De litterære samtaler gir en begrenset tilgang til elevenes lesing, men gir uttrykk for hvorvidt elevene fremstår som tekstlige aktører i møte med en skjønnlitterær tekst. Studien er en kombinasjon av kasusstudier og pedagogisk designforskning, med følgende problemstilling:

Hvordan kan arbeid med skjønnlitteratur fremme og utvikle elevers kritiske lesing?

For å svare på problemstillingen presenterer jeg først relevant teori som kan belyse kritisk lesing, og knytter det direkte til fagfornyelsen. Jeg støtter meg i stor grad til Sheridan Blau (2003) sitt litterære kompetanse-begrep, og forståelse av kompleks litteratur. Med bakgrunn i kartleggingen av datamaterialet utarbeider jeg noen analysekategorier. I disse kategoriene kan jeg enklere strukturere viktige moment ved elevenes litterære samtale som gir uttrykk for kritisk lesekompetanse og litterær kompetanse. Jeg lener meg også til teori om litterær kompetanse og faglighet, hermeneutikk, resepsjonsteori, teori om kritisk lesing og noe bildebokteori.

Den grafiske romanen er kompleks, og har et stort tolkningspotensial. Romanen yter eksempelvis motstand gjennom en upålitelig forteller og underliggende forestillinger. Datamaterialet og analysen viser at den grafiske romanen og undervisningsdesignet legger til rette for at elevene får stimulert og utviklet viktige ferdigheter som ruster dem som kritiske og kompetente lesere. Gjennom å både vurdere fortellerens troverdighet og pålitelighet, og identifisere historiske og kulturelle metaforer, uttrykker elevene litterær kompetanse. Litterær kompetanse og kritisk lesing er nærliggende begrep, og det er derfor mulig å diskutere hvorvidt elevene viser seg som kritiske lesere.

Abstract

Latest PISA-results show that Norwegian pupils' critical reading competence is low (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). The renewal of the curriculum shows an increased focus on critical thinking and reading, and this underlines critical reading as an important goal. I want this study to be a small, but important, contribution to increase the understanding of how one can approach the wide and complex competence that is critical reading. This study will discuss how work with fiction can stimulate and develop critical reading, and I will exemplify this potential by designing and implementing a teaching design with four tenth graders.

In this master thesis, I will survey and research how work with fiction can stimulate and develop pupils' critical reading. To exemplify fiction's potential, I will analyze four 10th graders two literary discussions about the graphic novel *Dagen vi drømte om*. The literary discussions will give some form of limited access to the pupils' reading but will also express if the pupils appear as textual investigators when reading fiction. The study is a combination of case studies and pedagogical design research, with the following thesis:

How can work with fiction promote and develop pupils' critical reading?

To answer my thesis, I will first present relevant theory that emphasize critical reading and I will link it directly to the renewal of the curriculum. I especially lean to Sheridan Blau (2013) and his literary competence term and understanding of complex literature. I develop six categories of analysis based on the mapping of the data material. These categories make it easier to structure important aspects of the pupils' literary discussion that express critical reading competence and literary competence. I also lean on theory about literary competence and professionalism, hermeneutics, reception theory, theory on critical reading and some literature about children's books.

The graphic novel is complex and has extensive room for interpretation. The novel provides resistance by an unreliable narrator and underlying social and cultural notions and values. The data material and the analysis show that the graphic novel, and the teaching design, facilitates important qualities that can develop the pupils as critical and competent readers. Through assessing the narrator reliability and credibility, and identify historical and cultural metaphors, the pupils express literary competence. Literary competence and critical reading are closely related terms, and it is therefore possible to discuss whether the pupils are critical readers or not.

Forord

Dette forskningsprosjektet markerer slutten på 6 fantastiske og lærerike år som lærerstudent, sammen med verdens beste medstudenter. Arbeidet med forskningsprosjektet har vært en ambivalent prosess, og jeg har kjent på et vidt spenn av følelser. Det har vært en frustrerende og altoppslukende prosess, men også utrolig lærerik, spennende, og gøy. Jeg gleder meg enormt mye til å bruke kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med forskningsprosjektet, og håper at jeg kan bidra til å utvikle kritiske og selvstendige elever.

Det er viktig å få takket alle som har bidratt både med veiledning, hjelp og psykisk støtte under masterprosessen, men også de siste årene. Først og fremst vil jeg rette en enorm takk til veilederen min Tatjana Kielland Samoilow. Jeg har en enorm respekt for deg, og ønsker å takke deg for å ha delt av ditt fantastiske kunnskapslager. I tillegg til fantastiske faglige innspill, vil jeg også takke deg for at du har hatt troen på prosjektet mitt. Jeg kan virkelig ikke tenke meg en mer dedikert og engasjert veileder.

Jeg vil også takke familien min for god støtte de siste årene, men spesielt søsteren min Julie. Tusen takk for all den støtten du har vist meg, og de mange middagene du har laget den siste måneden når det har stått på som verst. Du er best.

Så må jeg takke de fantastiske medstudentene mine på lesesalen. I det siste året har vi delt hverandres frustrasjon og irritasjon, glede og engasjement. Jeg vil rette en særlig takk til Malin, Anna, Emma og Trude, som har vært på grensa til irriterende støttende det siste året. Jeg setter stor pris på dere. I tillegg ønsker jeg å takke de som tok seg tid til å lese forskningsprosjektet mitt og komme med gode innspill. I den sammenhengen ønsker jeg særlig å takke Ane Dorthe, Helene og Julie. Det er også viktig å rette en stor takk til alle gode venner jeg har fått på lærerstudiet, på tvers av fag, som har bidratt til å gjøre de siste 6 årene uforglemmelig.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til norsklæreren og skolen som ville ta del i prosjektet mitt. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg fikk komme og gjennomføre mitt prosjekt sammen med dere.

Kjære NTNU, Rotvoll og Kalvskinnet: takk for meg!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	1
1.2	Oppgavens oppbygging	2
2	Teorikapittel	4
2.1	Kritisk lesing i fagfornyelsen	4
2.3	Kritisk lesing og skjønnlitteratur	7
2.3.1	Kritisk lesing som en del av litterær kompetanse	7
2.3.2	Skjønnlitteraturens særegenhet, og dens didaktisk-kritiske potensiale	9
2.4	Hermeneutikk og resepsjonsteori	11
3	Metode	13
3.1	Forskningsdesign	13
3.2	Valg av bildebok	13
3.2.1	Hvorfor bruke en grafisk roman?	13
3.2.2	Min lesning av <i>Dagen vi drømte om</i>	14
3.3	Datainnsamling	19
3.3.1	Litterær samtale som metode	21
3.4	Bearbeiding av datamaterialet	22
3.5	Forskerrollen	23
3.6	Reliabilitet og validitet	24
3.7	Etikk	24
4	Analyse	25
4.1	Samtalen	25
4.2	Å møte motstand og ambivalens	26
4.3	Intensitetsnivå	30
4.4	Erkjennelsesøyeblikk	32
4.5	Det hermeneutiske arbeidet med ikonoteksten	35
4.6	Å vurdere pålitelighet og troverdighet	37
4.7	Å møte tekstens samfunnskontekst	41
5	Drøfting	44
5.1	Hvorvidt inviterte <i>Dagen vi drømte om</i> til kritisk lesing?	44
5.2	Viste elevene seg som kritiske lesere?	47
5.3	Hvorvidt la undervisningsdesignet til rette for kritisk lesing?	49
6.0	Avsluttende refleksjoner	52
	Litteraturliste	54
	Vedlegg	58

1 Innledning

Forskning viser at norske elever ikke leser kritisk (Veum & Skovholt, 2020, s. 12; Weyer-gang & Stjern-Frønes, 2020, s. 191). I «PISA 2018 – dybderapport om lesing» rapporteres det om at norske elever mangler kompetanse til å vurdere teksters troverdighet:

Dette er en form for kritisk lesing som er utfordrende for norske elever. Blant annet kommer det fram at kun 30 prosent av de norske elevene klarte PISA-oppgavene der de måtte forholde seg til flere tekster som gav motstridende informasjon. Det var sær-lig utfordrende for elevene å vurdere troverdigheten til nettekster. (Utdanningsdirekto-ratet, 2020b).

Kritisk lesing er ekstra viktig i dag, blant annet fordi elever møter et mangfold av digitale og analoge tekster. Førsteamanuensis Aslaug Veum og lektor Anders Eilertsen (2019, s. 1) fremhever at et «viktig aspekt ved kritisk lesing er å gi elevene innsikt i hvordan tekster skaper virkelighetsbilder, og gjøre dem i stand til å stille spørsmål ved forhold og antagelser som blir tatt for gitt i ulike typer tekster.» På bakgrunn av viktigheten av kritisk lesing, og norske elevers lave kritiske lesekompe-tanse, har det kritiske perspektivet fått mer oppmerksomhet i skolen de siste årene.

I fagfornyelsen fremheves kritisk lesing som en sentral del av leseferdigheten, og elever skal «lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpas-set formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Problemet er at lærere mangler verktøy, og det som finnes av litteratur tar utgangspunkt i sakprega tekster.

Førsteamanuenser Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020, s. 14-15) knytter blant annet kritisk lesing til kildekritikk og det å utforske teksters sannheter i boken *Kritisk literacy i klasserommet*. Denne boken retter fokuset mot sakprosa (2020, s. 26). PISA-testene ret-ter også fokus mot sakprosa, og forskningsmagasinet *Apollon* hadde følgende overskrift 10. februar 2021: «Norske elever skårer dårlig i kritisk lesing» (2021, Jære). Denne artik-kelen er en direkte konsekvens av norske elevers resultat på PISA-undersøkelser, og den knytter kritisk lesing direkte til lesing av sakprosa: «Selv om norsklærerne trakk inn aktu-elle tekster i undervisningen, som fra Aftenpostens Si;D, var det sjelden det ble oppfordret til å stille kritiske spørsmål og aktivt tolke sakprosa.» I tillegg knyttes kritisk lesing og tenkning til kritisk literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Literacy er et helt grunnleg-gende mål i norsk skole, og vektlegges i Kunnskapsløftet. Literacy oversettes ofte til til-gangskompetanse, og jeg mener at literacy og kritisk lesing er to beslektede begrep. Marte Blikstad-Balas (2016, s. 29) knytter kritisk literacy, som må sees i sammenheng med kri-tisk lesing, til det «å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster». Dette berører også kildekritikk. Til tross for at kildekritikk og vurdering av teksters retorikk er sentrale ferdigheter i sammenheng med kritisk lesekompetanse, særlig på bakgrunn av det mediesentrerte samfunnet elevene vokser opp i, favner begrepet langt mer.

1.1 Problemstilling

I denne studien ønsker jeg å belyse følgende påstand: arbeid med skjønnlitteratur kan også legge til rette for kritisk lesing. Skjønnlitteratur har et annet potensiale enn sakprosa til å yte motstand. Skjønnlitteratur er også i kontinuerlig dialog med samfunnet, og skjønn-litteratur kan derfor være allegorisk. Jeg mener at arbeid med skjønnlitteratur kan ruste elevene i møte med komplekse og utfordrende tekster. I den aktive tolkningsprosessen i møte med skjønnlitteratur får man stimulert og utviklet litterær kompetanse, som vil ruste

elever i møte med fremtidig litteratur. Dette forskningsprosjektet vil derfor undersøke følgende problemstilling:

Hvordan kan arbeid med skjønnlitteratur fremme og utvikle elevers kritiske lesing?

I denne sammenhengen har jeg designet et undervisningsopplegg som jeg prøver ut, og som jeg mener legger til rette for at elever stimulerer de sidene av sin litterære kompetanse som gjør dem til kritiske lesere. De viktigste punktene i undervisningsdesignet er tekstvalg, høytlesning, bruken av spørsmål, gjenlesing og litterær samtale. Undervisningsdesignet sentreres rundt den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*, som er skrevet av Bjørn Arild Ermland (2013), og illustrert av Lillian Brøgger.

Romanen tematiserer flyktninger og asylmottak, og har av flere anmeldere blitt lest som en direkte kommentar til flyktningkrisen (jf. Samoilow, 2019, s. 2). I tillegg trekker romanen linjer til 2. verdenskrig. Et annet viktig aspekt ved romanen som yter motstand, er at verbalteksten og illustrasjonene ved flere anledninger står i motsetning til hverandre. Det kontrapunktiske aspektet skaper det de sentrale bildebokteoretikerne Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006, s. 17) kaller kompleks ikonotekst. Kompleks ikonotekst yter blant annet motstand gjennom tvetydighet og ambivalens.

Med utgangspunkt i problemstillingen og undervisningsdesignet har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvorvidt inviterte *Dagen vi drømte om* til kritisk lesing?
2. Viste elevene seg som kritiske lesere?
3. Hvorvidt la undervisningsdesignet til rette for kritisk lesing?

Gjennom litterære samtaler kartlegger jeg *Dagen vi drømte om* sitt potensiale for å stimulere kritisk lesing. Slik kan jeg diskutere hvorvidt skjønnlitteratur legger til rette for at elever stimulerer de sidene av sin litterære kompetanse som gjør ruster dem som kritiske lesere. Ved å analysere elevenes samtaler, undersøker jeg om undervisningsdesignet fungerer etter hensikt.

Kritisk lesing er nært beslektet kritisk tenkning. Først og fremst er begge viktige ferdigheter for å lykkes med skolens todelte oppdrag, som går ut på å både utdanne og danne elevene. Som mål er «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). I denne studien tar jeg utgangspunkt i at fenomenene er gjensidig avhengig av hverandre, og det er derfor viktig med en begrepsavklaring. Immanuel Kant (1803) er en sentral figur i sammenheng med kritisk tenkning, og han er opptatt av opplysning. For å bli opplyst, må etablerte tanker og ideer utfordres (Kant, 1803, s. 9). Ved å tenke kritisk, er man en aktiv og reflektert leser som hele tiden tenker over det hen leser. Veum og Skovholt (2020, s. 11-12) mener også at alt som omtales som kritisk tenkning i læreplanen må knyttes til kritisk lesing. Stipendiat Cecilie Weyergang og forsker Tove Stjern-Frønes (2020, s. 168) knytter også kritisk tenkning til kritisk lesing.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne studien består av seks hovedkapitler. I neste kapittel vil jeg redegjøre for mitt teoretiske bakteppe. I det kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i hvordan kritisk lesing kommer til uttrykk i fagfornyelsen, fordi det gir en viktig innramming av kritisk lesing i faget. I tillegg vil jeg redegjøre for hva litterær kompetanse er, da jeg mener at kritisk lesing og litterær kompetanse er nært beslektede fenomen. I sammenheng med skjønnlitteratur vil jeg gjøre

rede for tekstformens særegenhet, eksempelvis dens potensiale for å yte motstand. For å ha bedre muligheter til å forstå og analysere elevenes tolkningsprosess, er det også nødvendig med en kort innføring i hermeneutikk og resepsjonsteori.

I kapittel 3 vil jeg begrunne mine metodevalg og presentere datamaterialet analysen tar utgangspunkt i. Jeg vil beskrive datainnsamlingen, og redegjøre for det selvkomponerte undervisningsopplegget som fungerer som utgangspunkt for de litterære samtale mellom elevene. I denne sammenhengen vil jeg også begrunne valget av litterær samtale som primærmetode, og diskutere skjønnlitteraturens egnethet for samtale. I dette kapitlet vil valget av *Dagen vi drømte om* begrunnes med bakgrunn i egen lesning. Kapitlet vil også belyse eventuelle utfordringer med forskningen, og etiske hensyn som har blitt tatt. I tillegg vil problemstillingen å måle kritisk lesing diskuteres.

Seks analysekategorier styrer strukturen for kapittel 4. Kategoriene gjenspeiler ulike overordnede funn i analysen, og arbeidet med analysen er resultat av en abduktiv tilnærming. Jeg vil eksemplifisere egne funn med utgangspunkt i transkripsjonsutdrag fra de to litterære samtale mellom elevene. Jeg vil også inkludere sentrale oppslag i sammenheng med elevenes diskusjoner.

I kapittel 5 vil de tre forskningsspørsmålene diskuteres. Dette kapitlet vil også diskutere skjønnlitteraturs potensial for å utvikle kritisk lesing, med utgangspunkt i undervisningsdesignet, den grafiske romanen og funnene i analysen.

I kapittel 6 vil funnene sammenfattes kort. I tillegg vil det gjøres rede for didaktiske implikasjoner, og hva som trengs av forskning videre.

2 Teorikapittel

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for kritisk lesing med utgangspunkt i ulike forståelser og perspektiv. Først og fremst vil jeg ta utgangspunkt i fagfornyelsen, og undersøke hvilken plass begrepet får i de ulike delene av norskplanen. Videre vil jeg rette fokuset mot litterær kompetanse, skjønnlitteraturens særegenhet og sammensatte teksters potensial for kritisk lesing. Dette vil jeg også se i sammenheng med det påfølgende kapitlet der jeg setter søkelyset på hermeneutikk og resepsjonsteori.

2.1 Kritisk lesing i fagfornyelsen

Kritisk lesing har en sentral plass i fagfornyelsen, og kommer til syne i alle de ulike delene. Søker man på «kritisk lesing», får man likevel ingen treff. For å vise hvordan kritisk lesing gjennomsyrrer fagfornyelsen, vil jeg gjøre rede for hvordan begrepet vektlegges i de ulike delene. I «Fagets relevans og sentrale verdier» fremheves kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst, i «Kjerneelementer» er vurdering av teksters påvirkningskraft og troverdighet essensielt, i «Tverrfaglige temaer» ser man at å lese kritisk er et viktig mål, i «Grunnleggende ferdigheter» understrekes kritisk lesing som en vital del av lesekompetansen, og i «Kompetansemål etter 10. trinn» får man tilgang på viktige nøkkelord som berører kritisk lesing. I forbindelse med kritisk lesing, velger jeg å gjøre rede for «Grunnleggende ferdigheter» først. I beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese», ser man at kritisk lesing forstås som en del av lesing, og man kan derfor forstå denne delen av fagfornyelsen som overordnet de andre delene.

Skolen har et særskilt ansvar for å legge til rette for, og utvikle, fem grunnleggende ferdigheter. De fem grunnleggende ferdighetene blir presentert i den overordna delen av Kunnskapsløftet, men blir beskrevet i læreplanene. I LK20 får norsklærere et særskilt ansvar for den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese», som blir beskrevet på følgende vis i læreplan i norsk:

Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5).

Denne beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese» viser at lesekompetansen er allsidig. Først og fremst inviterer beskrivelsen til at lesing innebærer refleksjon over både skjønnlitteratur og sakprosa. I tillegg ser man at «å kunne vurdere tekster kritisk» er en viktig del av ferdigheten, og dette legger til rette for at elevenes lesing også skal være av kritisk karakter. Ved å inkludere denne faktoren, legger Utdanningsdirektoratet til rette for at kritisk lesekompetanse må forstås som en viktig del av lesekompetansen, og at alle barn i den norske skolen skal lære å lese kritisk. Det å vurdere tekster kritisk vil innebære flere aspekter ved tolkning og forståelse. Eksempelvis vil det å identifisere underliggende forestillinger, og vurdere troverdighet og pålitelighet, være viktig for å kunne forstå teksters hensikt og formål. På bakgrunn av den allsidige kompetansen som vektlegges i ferdigheten, velger jeg å kategorisere den som kompleks. En annen viktig inkludering i den grunnleggende ferdigheten er kompetansen å lese sammensatte tekster som inneholder ulike uttrykksformer. Denne kompetansen er spesielt relevant i sammenheng med min studie, fordi jeg mener at sammensatte tekster egner seg godt til å stimulere

til kritisk lesing. Sammensatte tekster har et annet potensiale for å yte motstand, eksempelvis på bakgrunn av at man må lese ulike modaliteter og ikonotekst.

I «Fagets relevans og sentrale verdier» ser man blant annet at norskfaget «skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Slik som i «Grunnleggende ferdigheter», ser man at kritisk lesing fremheves som en svært sentral ferdighet, men i denne delen av fagfornyelsen inkluderes også kritisk tenkning.

Beveger man seg mot kjerneelement i norskfaget, ser man at et av de seks kjerneelementene er «Kritisk tilnærming til tekst». Kjerneelementet blir presentert på følgende vis i den nye læreplanen i norsk:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Valget av ordet «kjerneelement» som fellesnevner for de seks kjerneområdene signaliserer at disse områdene fungerer som grunnleggende byggesteiner for kunnskapsutvikling i norskfaget. I dette kjerneelementet er kritisk refleksjon sentralt, og særlig i sammenheng med tekstens påvirkningskraft og troverdighet. I sammenheng med å «vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre», velger jeg å se dette kjerneelementet som mer rettet mot sakprosa enn skjønnlitteratur. Det kan antas at dette kjerneelementet blant annet er et resultat av den digitale og mediale tekstverdenen elevene møter, og at det appellerer til digital dømmekraft og kildekritikk. Kjerneelementet er dog minst like viktig i sammenheng med skjønnlitteratur. Digitale tekster er ofte sammensatte tekster, slik også den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* er. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 15) har begrepet kritisk lesing tradisjonelt sett vært synonymt med kildekritikk. Denne forståelsen av kritisk lesing kan også gjenspeile kjerneelementets beskrivelse. Skolehverdagen preges av digitale ressurser og et massivt tekstmangfold, og kildekritikk vil derfor være en viktig og relevant del av kritisk lesing også i framtiden. Det ser også ut til at tidligere forskning om kritisk lesing har vært mest opptatt av kildekritikk. Å kunne vurdere tekstens pålitelighet og troverdighet krever en dyp forståelse av det som virkelig presenteres. I den sammenhengen er det viktig med en lesning som utforsker, graver og setter spørsmålstegn ved teksten, slik at man har gode forutsetninger for å vurdere og forstå tekstens virkemidler. Dette legger til rette for at lesing av skjønnlitteratur utvikler kritisk lesing og tenkning, fordi man lærer seg å lese tekster med motstand.

Kritisk lesing løftes også frem i «Tverrfaglige temaer» i underkategoriene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3-4). I «Folkehelse og livsmestring» presiseres det å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap som viktige mål. For å hjelpe elevene å nå disse målene fremheves lesing: «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring». I «Bærekraftig utvikling» skal elevene «Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog [...] utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Beskrivelsen fremhever «å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog» som viktige element ved å forstå og ta del i bærekraftig utvikling. Kritisk lesing løftes dog spesielt frem i forbindelse med «Demokrati og medborgerskap». I «Demokrati og medborgerskap» utvides kritisk lesing til å omhandle evnen å

sette seg inn i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, og understreker lesing av skjønnlitteratur og sakprosa som viktige ressurser. I tillegg fremheves kritisk arbeid med tekst på følgende vis:

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

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3-4)

I dette underkapitlet er kritisk lesing og kritisk tenkning viktige forutsetninger for å kunne vise empati og forståelse for andre menneskers livssituasjoner, og for å håndtere at mennesker har ulike meninger. Å forstå at mennesker er ulike er en viktig del av å forstå og respektere verdens mangfold. I denne sammenhengen er det viktig at elever møter litteratur som gjenspeiler det menneskelige mangfoldet, og som utfordrer og utvikler elevenes forståelse. I møte med slik litteratur er det viktig å tolke og reflektere over teksters framstilling. *Dagen vi drømte om* er et eksempel på en roman som tematiserer unge flyktninger. I møte med denne romanen er det viktig å forstå hvem som fremstiller, hvordan det fremstilles og hvorfor det fremstilles. Det å forstå teksters framstilling fremheves også av førsteamanuenser Tatjana K. Samoilo og Per Esben Myren-Svelstad (2020, s. 15). De mener at «Spørsmålet man må stille seg som kritisk leser, er [...]: *Hvem representerer, når og hvordan*». Ved å stille slike spørsmål vil man kunne identifisere og analysere eventuelle underliggende forestillinger, og delta i diskusjon hvorvidt teksters framstilling er pålitelig og troverdig. Jeg mener at dette i stor grad bør knyttes til skolens dannelsesoppdrag: elever som viser andre mennesker forståelse og respekt vil ha et bedre utgangspunkt til å møte det mangfoldige samfunnet.

Hvor sentralt kritisk lesing er i norskfaget kommer også tydelig til uttrykk gjennom kompetansemålene. Etter å ha nærlest de 16 kompetansemålene etter 10. trinn vil jeg hevde at det er fem kompetansemål som direkte berører det å lese kritisk, men flere som indirekte berører et kritisk perspektiv. Nøkkelordene som går igjen i kompetansemålene, og som jeg mener kan knyttes til kritisk lesing, er: reflektere, sammenligne, tolke, utforske, gjenkjenne og framstiller (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Jeg velger å fremheve to av kompetansemålene som vektlegger kritisk lesing, og det første kompetansemålet er å «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler». Dette kompetansemålet legger til rette for at man skal lære å blant annet reflektere over teksters formål og virkemidler. For å kunne reflektere over teksters formål, må man kunne være en kritisk leser. I tillegg til å forstå det eksplisitte i verbalteksten, må man også kunne identifisere og tolke teksters underliggende ideologier og forestillinger. Veum og Skovholt (2020, s. 14) vektlegger også dette som del av kritisk lesing, og skriver at man må kunne «avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsaagte i ein tekst.»

Et annet kompetansemål som inviterer til refleksjon, er det å «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). I sammenheng med «Bærekraftig utvikling», ser man at det er nødvendig å vurdere teksters framstilling. Kompetansemålet bør også sees i sammenheng med beskrivelsen av «Demokrati og medborgerskap», og kan antas å være et resultat av de tverrfaglige målene. Dette

kompetansemålet fremmer det å utforske og reflektere over teksters framstilling, og derfor er det viktig å gjøre rede for hva dette innebærer. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 15) er også opptatt av hvordan et litterært verk representerer verden, og oversetter representasjon som blant annet «å framstille». Som allerede nevnt i forbindelse med «Demokrati og medborgerskap», er det viktig å reflektere over hvem som fremstiller, når og hvordan. Ifølge Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 15) er en slik kritisk tilnærming viktig, fordi representasjon «er en kraft som konstruerer virkeligheten». De mener også at representasjon både er politisk og estetisk. Det å reflektere over teksters framstilling er derfor en viktig del av, og forutsetning for, kritisk lesing.

Analysen av fagfornyelsen viser at kritisk lesing innebærer å vurdere teksters troverdighet og påvirkningskraft, vise digital dømmekraft og opptre kildekritisk, og tolke og reflektere over teksters framstilling og underliggende forestillinger.

2.3 Kritisk lesing og skjønnlitteratur

I fagfornyelsen kommer kritisk lesing blant annet til uttrykk gjennom det å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet og vise digital dømmekraft. Dette er ferdigheter som er særlig viktig i forbindelse med sakprosa, blant annet på bakgrunn av dagens mediebilde. Til tross for at ferdighetene kan knyttes særskilt til sakprosa, mener jeg at dette også er viktige ferdigheter i møte med skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur yter et annet potensial enn sakprosa, og man leser denne tekstformen på en annen måte. Enten man leser sakprosa eller skjønnlitteratur, er det viktig å vurdere teksters framstilling, reflektere over teksters prosjekt, reflektere over teksters dialog med samfunnet, fylle tomme plasser, og stille analytiske spørsmål. Man må møte skjønnlitteratur på en annen måte enn sakprosa, og det skyldes i stor grad tekstformens særegenhet. Skjønnlitteratur har et stort potensial for aktualisering og tolkning, fordi en teksts mening er ofte avhengig av leseren. Skjønnlitteratur kan også være multimodal, og selv om det ikke er særegent for skjønnlitteratur, innebærer det et viktig kritisk potensial. Skjønnlitteraturens tendens til å være flertydig fordrer en aktiv leser, og det er en viktig forutsetning for kritisk lesing.

2.3.1 Kritisk lesing som en del av litterær kompetanse

Selv om man har viet mest oppmerksomhet til kritisk lesing av sakprosa, finnes det enkelte litteraturdidaktikere som retter oppmerksomhet mot skjønnlitteraturens potensial for å utvikle kritisk lesing. Særlig Sheridan Blau (2003) har diskutert det kritiske potensialet som ligger i arbeid med skjønnlitteratur. Derfor vil jeg i det følgende kort gjøre rede for Blaus forståelse av litterær kompetanse.

Ifølge Blau (2003, s. 20) lærer elever å være forbrukere av litterære tolkninger. Han mener altså at elever ikke lærer å være aktive skapere av tolkninger. Jeg mener at Blau gjennom sitt litterære kompetanse-begrep også ønsker å gjøre elever til tekstlige aktører, som er aktive skapere av tolkninger. En slik omvendning fra passiv til aktiv leser er en viktig forutsetning for å bli en kritisk leser. Dette bør sees i sammenheng med det Veum og Skovholt (2020, s. 15) beskriver som det viktigste målet med kritisk literacy, som er å være tekstlig aktør. Molin, Godhe og Lantz-Andersson (2018, s. 2) legger vekt på at tekstlige aktører er aktive, og at de utfordrer, setter spørsmålstegn ved, og kritiserer eksisterende tekster. Dette er viktig for å utvikle elevens litterære kompetanse.

I tillegg diskuterer Blau (2003) implisitt viktigheten av kritisk lesing i forbindelse med det å utvikle disiplinerte lesere, viktigheten av å respektere tekster og møte dem hermeneutisk. I *The Literature Workshop* (2003) skriver han blant annet om hva litterær kompetanse er, og hvilken litteratur som egner seg godt i litteraturundervisningen. I redegjørelsen av

begrepet, deler han det inn i tre deler: *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performative literacy* (2003, s. 203).

For å kunne lese kritisk og tolke er det først og fremst viktig med kunnskap om hvordan man tilnærmer seg tekster. Som man kan se av nøkkelordene i kompetansemålene etter 10. trinn, er tolkningsarbeid en viktig del av norskfaget, og det kan ofte foregå i plenum. Blau (2003) belyser tolkningsarbeid i begrepet tekstuell literacy:

When I speak of textual literacy, I have in mind the kind of *procedural knowledge* and experience in evidentiary reasoning [...] that accounts for a reader's knowing how to construe the plain sense of a text, apprehend its evoked meaning, and evaluate or challenge its significance. (Blau, 2003, s. 204).

Tekstuell literacy er prosessorientert og handler om å tolke tekster, forstå hvordan tekster fremkaller mening, og vurdere og evaluere teksters betydning. Blau (2003, s. 204) fremhever også at dette er ferdigheter man tilegner seg gjennom direkte instruksjon i litteraturundervisningen. Når lærere og elever samtaler om litteratur, plukker man opp ulike måter å tilnærme seg tekster på. Slik jeg forstår Blau (2003), vil ulike tekster kreve ulike tilnærminger for å eksempelvis kunne vurdere teksters betydning. Dette synet deler også Bo Steffensen (2005, s. 54), som mener at man «skal lære at der finnes forskjellige måder at læse på, forskjellige læseformer, og hvordan man bruker dem». Derfor er det viktig å være bevisst hvilke verktøy man bruker i møte med ulik litteratur. Blau (2003, s. 204) tar utgangspunkt i Scholes (1985), og vektlegger lesing, tolkning og kritikk som tre viktige faktorer for tekstuell literacy. Med utgangspunkt i disse tre faktorene, knytter han også tekstuell literacy direkte til kritisk lesing: «if we reframe these textual activities in terms of the kinds of cognitive demands they make, we will recognize their nearly universal utility as critical thinking skills applicable in all academic fields and disciplines.» (Blau, 2003, s. 204). Sitatet uttrykker at tekstarbeid fremmer kritisk tenkning, og det er en viktig forutsetning for kritisk lesing.

I arbeid med litteratur er det også viktig å ha forkunnskaper om teksters biografiske, geografiske og historiske kontekst. Denne kompetansen kaller Blau (2003, s. 206) intertekstuell literacy, og innebærer «*informational knowledge or knowing about*». Ifølge Blau (2003, s. 92) er intertekstuell literacy nødvendig for å lese en tekst korrekt, men en kompetanse lærere i større grad enn elever innehar. Det understreker viktigheten av å hjelpe elever med å utvikle sin intertekstuelle literacy. Det er blant annet en viktig kompetanse for å fylle teksters tomme plasser, og en viktig forutsetning for å møte tekster kritisk. For å eksempelvis fylle teksters tomme plasser, er det en viktig forutsetning å forstå at tekster er i dialog med samfunnet. I likhet med Blau (2003), er Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 14) opptatt av at litteratur står i et dialogisk forhold til samfunnet: «Litteraturen kan både bekrefte og forsterke eksisterende forestillinger og ideologier i et samfunn, og den kan utfordre dem ved å vise frem alternative virkeligheter». Janks (2010, s. 22) knytter teksters dialogiske forhold til samfunnet til kritisk literacy, og mener at man må forstå «texts as selective versions of the world; [...] and they can imagine how texts can be transformed to represent a different set of interests». Det er sannsynlig at elever med tidligere erfaringer med litteratur vil ha noen knagger å henge informasjon på. Hyppige møter med ulike tekster kan derfor utvikle elevens intertekstuelle literacy.

Den tredje typen literacy Blau beskriver som en del av litterær kompetanse, er performativ literacy. Den kompetansen er særdeles viktig i sammenheng med kritisk lesing. Det er en kompetanse som er «foundational to the cognitive process» (Blau, 2003, s. 208). Blau definerer performative literacy på følgende vis:

This is the competency I identify with *enabling knowledge*, and that accounts [...] for the quality of a reader's performance in exercising textual literacy in transactions with challenging literary texts and in acquiring the intertextual literacy that supports such transactions. (Blau, 2003, s. 208).

I lys av Blau sin definisjon av begrepet, ser man at performative literacy er en vid kompetanse som innebærer å tilegne seg kunnskap. I tillegg mener han at performative literacy innebærer å yte både tekstuell literacy, og tilegne seg intertekstuell literacy, og knytter det direkte til lesing av utfordrende tekster (Blau, 2003, s. 208). Performative literacy tilegnes mer vekt i denne studien, fordi Blau (2003, s. 210) mener at elever som viser performative literacy vil være kompetente lesere. Kompetente lesere vil være bedre rustet til å møte tekstens motstand. På bakgrunn av at performative literacy og tilgangskompetanse er nært beslektede begrep, er denne delen av litterær kompetanse essensiell å utvikle hos elevene for å lykkes med skolens viktige todelte oppdrag. Blau (2003, s. 211) trekker frem syv viktige egenskaper innenfor performativ literacy: evnen til å fokusere, villighet til å utsette konklusjoner, villighet til å ta sjanser, toleranse for å feile, toleranse for ambivalens og motstand, intellektuell sjenerøsitet og metakognitiv bevissthet. Det er de performative egenskapene som skiller kompetente og mindre kompetente lesere. Kompetente lesere vil trolig stoppe opp ved utfordrende moment og bruke egen forvirring som en ressurs i tolkningsprosessen, mens mindre kompetente lesere har større sjans for å møte tekstens motstand med maktesløshet. Et viktig aspekt ved litterær kompetanse er å tørre å undre, og det er en sentral del av kritisk lesing..

2.3.2 Skjønnlitteraturens særegenhet, og dens didaktisk-kritiske potensiale

Betegnelsen skjønnlitteratur brukes om ulike tekster som oppfattes å være fiktive og å ha et visst kunstnerisk eller estetisk preg. Skjønnlitteraturens fiktive karakter innebærer at de motsatt av sakprosa normalt ikke leses som direkte utsagn om virkeligheten. I stedet står den skjønnlitterære teksten i et slags symbolsk forhold til verden utenfor verket: Verket skaper selv et fiktivt univers som de enkelte delene refererer til, men framstillingen av denne fiktive verdenen kan samlet sett forstås som en indirekte ytring om virkeligheten. (Claudi, 2010, s. 158).

Slik definerer førsteamanuensis Mads B. Claudy (2010, s. 158) skjønnlitteratur. I kontrast defineres sakprosa slik: «Til forskjell fra skjønnlitteratur er sakprosattekster gjerne kjennetegnet ved at de formidler informasjon, holdninger eller påstander som ikke henviser til et fiktivt univers.» (Claudi, 2010, s. 152-153). Man kan se av definisjonene av de to tekstformene at det i sammenheng med skjønnlitteratur fremheves både et estetisk særpreg, og et dialogisk forhold mellom tekst og samfunn. Det er derfor viktig å lese skjønnlitteratur allegorisk, men samtidig ivareta den estetiske lesningen. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 17) vektlegger den estetiske lesningen, og mener at «Skjønnlitteratur har formmessige og språklige særtrekk, og i en kritisk lesning må man også analysere den estetiske formen: fortellerposisjonen, ordvalg, metaforbruk, komposisjon og andre aspekter.» Skjønnlitteraturens estetiske særpreg legger til rette for at tekstformen kan yte mye motstand.

Jeg vil argumentere for at det er den særegne estetiske formen, og hyppige møter med den, som i stor grad utvikler elevene til å bli kritiske lesere. I følgende kapittel vil det gjøres rede for hvilke aspekt ved skjønnlitteratur som fremmer tekstsjangeren som fruktbar for kritisk lesing.

Det er ofte kompleks litteratur som yter motstand som i størst grad tilrettelegger for tolkning og erkjennelse. Erkjennelse er at man oppdager ny og viktig informasjon, men

Steffensen (2005, s. 55) understreker at «man kan godt både oppleve dybt og være opmærksomt til stede på en gang». Erkjennelse trenger derfor ikke å gå på bekostning av den estetiske lesningen. Slik skaper man også en dypere og personlig kobling til teksten, og i denne studien vil det refereres til slike øyeblikk som erkjennelsesøyeblikk. Gadamer (2010, s. 21) legger også vekt på erkjennelse: «Når vi forstår overleveringen, forstår vi ikke bare tekster, men tilegner oss innsikt og erkjenner sannheter». Det Gadamer referer til som overleveringen, er møtet med tekster. Erkjennelsesøyeblikk kan best beskrives som «aha-opplevelser», og det er sannsynlig at slike opplevelser fremkalles oftere hos kompetente lesere. Kompetente lesere vil sannsynligvis møte tekster mer kritisk, gjerne i form av å stille analytiske spørsmål til teksten. Ifølge Weyergang og Stjern-Frønes (2020, s. 189) er det «å stille spørsmål til tekst [...] kanskje den vanligste forståelsesaktiviteten som foregår i klasserommet, og når elevene skal lese ulike tekster».

Opplevelsen av erkjennelsesøyeblikk vil sannsynligvis føre til økt motivasjon og engasjement, og kan være en viktig forutsetning for å møte skjønnlitteratur kritisk. Bo Steffensen (2005, s. 47) mener at tekstformen er mer sanselig enn sakprosa. På bakgrunn av skjønnlitteraturens mange visuelle virkemidler – blant annet språklige bilder – har den et bedre utgangspunkt til å påvirke leserens sanseintrykk. Vi leser verbalspråket i en bok, men vi forstår på bakgrunn av sansningen vår. Skjønnlitteraturens potensial for å drømme seg vekk og leve seg inn teksten, er en viktig faktor for engasjement og muligheten for en dypere relasjon til litteraturen. Slik legger det sanselige aspektet ved skjønnlitteratur til rette for at man enklere kan møte motstand.

Et av de mest unike og viktigste særtrekkene ved skjønnlitterære tekster er tomme plasser. Tomme plasser er ubestemtheter i teksten leseren selv må fylle med utgangspunkt i egne erfaringer og tanker (Iser, 1975/1996, s. 280). De tomme plassene legger til rette for refleksjon, undring, nysgjerrighet og et stort potensiale for aktualisering. På bakgrunn av tomme plasser, kan man argumentere for at skjønnlitteratur har et annet potensial enn sakprosa til å yte motstand. Åpne tekster inviterer leseren inn i tekstens verden, og det er slike «fasitløse» tekster som er med på å fremme selvstendige og reflekterte elever. I sammenheng med litterær kompetanse vil jeg hevde at det er viktig med tekstuell, intertekstuell og performative literacy for å kunne fylle teksters tomme plasser. Skjønnlitterære tekster kan inneholde tomme plasser av ulik kompleksitet, og det er ofte nødvendig å møte slike steder i teksten med stor nysgjerrighet og utholdenhet. Man kan derfor anta at kompetente lesere med litterær kompetanse har bedre utgangspunkt for å fylle tomme plasser og forstå komplekse tekster, og dernest lese kritisk.

I tillegg til skjønnlitteraturens særegenhet i form av tomme plasser, er det også en tekstform med få eller ingen føringer for verken innhold, litterære virkemiddel, språk eller illusjonstrasjoner. Skjønnlitteraturens mange tomme plasser fremhever viktigheten av å kunne identifisere både narrative valg og estetisk særegne virkemidler. I denne sammenhengen er det viktig å kunne forstå språklige bilder, metaforer, symboler og allegorier. Ifølge Claudi (2010, s. 23) er allegori «en form for billedlig uttrykk hvor et abstrakt meningsinnhold uttrykkes gjennom konkrete motiver». Ved å lese bilder og metaforer allegorisk, vil man forstå teksters dobbeltbetydninger. *Dagen vi drømte om* er et eksempel på allegorisk litteratur der både verbalteksten og det visuelle aspektet skaper direkte assosiasjoner til 2. verdenskrig.

2.4 Hermeneutikk og resepsjonsteori

I dette forskningsprosjektet vil jeg undersøke elevens kritiske lesing ved å analysere deres litterære samtaler, og det er derfor svært nødvendig å gjøre rede for hermeneutikk og resepsjonsteori.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og en av de viktigste skikkelsene innenfor hermeneutikken er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Gadamer (2010) er opptatt av fortolking som et allmennmenneskelig fenomen, og hvordan leseren fortolker tekster på bakgrunn av egne erfaringer og egen forforståelse. Han mener at en tekst er umulig å uttømme, og at et verks sanne mening er en uendelig prosess (Gadamer, 2010, s. 337).

I møtet mellom leser og verk er Gadamer (2010, s. 344) opptatt av vår forståelse og nåtidshorisont. Forståelse betegnes som fortolkerens samlede fordommer, og er et resultat av leserens individuelle, kulturelle og historiske livsverdener. Vår nåtidshorisont danner grensen for hva vi kan se, og er derfor avgjørende for hvordan vi går i dialog med tekster (Gadamer, 2010, s. 344). Jeg kommer til å referere til Gadamers nåtidshorisont som forståelseshorisont i denne studien. Gadamer (2010, s. 345) mener også at verket tilbyr sin horisont, og at «forståelse er [...] en prosess hvor slike angivelige selvstendige horisonter smelter sammen». Vår forståelseshorisont utvides derfor i tråd med nye erfaringer med litteratur. Lesing er derfor en dialogisk prosess, og dette er grunnlaget for den hermeneutiske sirkelen: «Vi går fra detaljen til helheten, tilbake til detaljen, også tilbake til helheten igjen. Hver gang oppdager vi nye detaljer som vi ikke har sett før, eller som vi nå ser på nye måter» (Jordheim et. al, 2011, s. 226). Det er viktig å forstå delene av en tekst i sammenheng med helheten, og dette fremmer gjenlesing som ressurs.

Det er også nødvendig å redegjøre for resepsjonsteori, som tar utgangspunkt i hermeneutikken. Wolfgang Iser (1975/1996) er en av de mest anerkjente og innflytelsesrike skikkelsene innenfor leserorientert litteraturteori, og legger vekt på hva som skjer i selve leseprosessen mellom verk og leser. Iser (1975/1996, s. 104) hevder at en tekst er et produkt skapt av en forfatter, men at produktet ikke er fullkomment før det blir lest og aktualisert av leseren:

En litterær teksts betydninger skabes overhodet først gjennom læseprocessen; de er produktet af et samspill mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det er forbeholdt fortolkningen at opspore. Skaber læseren betydningen af en tekst, må denne nødvendigvis fremtræde i en individuel form. (Iser, 1975/1996, s. 104).

Det er tydelig at Iser er leserorientert, blant annet fordi han mener at et litterært verk ikke blir til før det møter en leser som kan tolke og aktualisere teksten. Et sentralt filosofisk spørsmål innen resepsjonsteori er om et litterært verk noen gang blir ferdig-tolket eller uttømt. Til tross for at den generelle ideen er at tekster kan tolkes om og om igjen, er det også viktig at det litterære verket inneholder mange aktualiseringsmuligheter (Iser, 1975/1996, s. 105). Det er derfor fullt mulig å oppleve eierskap av en tekst som leser. På bakgrunn av skjønnlitteraturens udødelighet mener Iser (1975/1996, s. 111) at man «ved en andengangslesning er [...] udstyret med en væsentlig større informasjon om teksten». I likhet med hermeneutikk, fremmer også resepsjonsteori et prinsipp om gjenlesing. Det er sannsynlig at man ved en gjenlesing går dypere inn i tekstens mening med flere forventninger og knagger, og utvikler og re-evaluerer tidligere forståelse.

Det som i sammenheng med skjønnlitteraturens særegenhet omtales som tomme plasser, er en del av det Iser kaller for *teksten appellstruktur*. Iser mener at leseren aktiveres gjennom tekstens appellstruktur, og det han mener med appellstruktur er de mange

ubestemthetene man finner i tekster (Iser, 1975/1996, s. 102). En type appellstruktur er det man kaller tomme plasser, og det er disse tomme plassene som skaper de mange aktualiseringsmulighetene (Iser, 1975/1996, s. 110). De tomme plassene må fylles og tolkes av leseren, og ofte vil tekstens struktur legge føringer for hvilke muligheter man har for tolkning. En annen viktig appellstruktur er skjematiserende bilder (1975/1996, s. 110). Skjematiserende bilder er ikke de grafiske bildene, men de visuelle bildene den verbale teksten frembringer hos leseren. I slike sammenstøt skapes tomme plasser, og de åpner opp for tekstfortolkning i form av hvordan man kan sette de ulike aspektene bildene representerer i relasjon til hverandre, og i relasjon til de andre modalitetene i teksten.

På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at hyppige møter med litteratur og tolkningsarbeid fører til aktive, kritiske lesere som er bedre rustet for framtidige litteraturmøter. Ved å gå inn og ut av tekster, særlig skjønnlitterære tekster med store tolkningsrom, rustes man sannsynligvis som kritiske lesere.

3 Metode

I denne delen av forskningsprosjektet vil jeg redegjøre for forskningsdesign, valg av bildebok med bakgrunn i egen nærlesing, datainnsamling, eget undervisningsdesign, litterær samtale som metode, og dataanalyse. Gjennom metoddelen vil jeg forsøke å ivareta studiens reliabilitet og validitet gjennom å være så transparent som mulig.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien kombinerer trekk fra kasusstudier og pedagogisk designforskning. Kasusstudier er studier som tilbyr «a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply presenting them with abstract theories or principles» (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 376). Dette er altså studier der man kommer tett på studieobjektet, og som tar utgangspunkt i ekte situasjoner. Datamaterialet samles inn gjennom en litterær samtale mellom fire elever, og den inneholder derfor trekk fra kasusstudier.

På bakgrunn av at jeg i denne studien har utarbeidet et undervisningsopplegg jeg gjennomfører sammen med elevene, inneholder studien også trekk fra pedagogisk designforskning. Cohen et. al (2018, s. 413) skriver at «The design experiment [...] is intended to provide formative feedback on, for example, practical problems in, say, teaching and learning, and to bridge the potential gap between research and practice». Jeg ønsker å belyse hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan fremme og utvikle kritisk lesing, blant annet på bakgrunn av et noe neglisjert fagfelt. Derfor vil jeg også kategorisere studien som pedagogisk designforskning.

3.2 Valg av bildebok

Blau (2003, s. 21) hevder, på bakgrunn av egne studier, at litteratur som forvirrer er hensiktsmessig å bruke i litteraturundervisningen. *Dagen vi drømte om* er en grafisk roman skrevet av Bjørn Ermland og illustrert av Lillian Brøgger. Den grafiske romanen kom ut i 2013, og mange leser den som en direkte allegori til flyktningkrisen (jf. Samoilow, 2020, s. 2). Den tematiserer flyktninger og asylmottak, fremstiller barndom, og inneholder metaforer til 2. verdenskrig. Det er derfor en roman med tydelige underliggende forestillinger. Veum og Skovholt (2020, s. 14) knytter kritisk lesing til det å identifisere og utfordre underliggende forestillinger. I romanen følger vi tre ungdommer, og deres reise fra asylmottak til det som kalles «leiren», og tilbake til asylmottaket igjen. I selve kjernen av fortellingen er det et krimplott.

Romanen er også lettlest, og den egner seg derfor som ressurs i et kortere forskningsprosjekt. Det var viktig for meg å bruke et verk som elevene kunne lese i sin helhet, heller enn å tilby kortere tekstutdrag. Romanen har også blitt brukt i et tidligere forskningsprosjekt (Smedbråten, 2019), og den viste seg å vekke engasjement på grunn av sin form. Jeg anså det derfor naturlig at den også kunne fungere godt i mitt prosjekt.

3.2.1 Hvorfor bruke en grafisk roman?

Romanen er et eksempel på en kontrapunktisk, ambivalent bildebok som yter motstand gjennom et brudd i ikonoteksten. Det at litteratur yter motstand betyr at litteraturen skal «motsette seg en enkelt tolkning» (Sønneland, 2019, s. 82). S sammensatte tekster inneholder flere modaliteter, og kan derfor gjennom kontrapunktiske modaliteter yte motstand. Jeg mener derfor at det kan kreve andre, og flere, ferdigheter å lese en sammensatt tekst. Dette delkapitlet bør sees i sammenheng med hermeneutikk og resepsjonsteori, fordi det er tydelig at Nikolajeva og Scott (2006) går i dialog med både Iser (1975/1996) og Gadamer (2010).

Valget om å bruke en grafisk roman ble blant annet gjort på bakgrunn av at sammensatte tekster skaper mening gjennom flere modaliteter. Sammensatte tekster «viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk (Liestøl et al., 2009, s. 7). Modalitetene har sine begrensninger og muligheter for hva de uttrykker, og hvordan, og dette kalles modal affordans (Ommundsen, 2018, s. 155). Samspillet mellom modalitetene legger til rette for at sammensatte tekster har andre muligheter for tvetydighet og ambivalens enn sakprosa. Man må lese de ulike modalitetene, men også lese og forstå samspillet mellom dem. Dette samspillet kalles ikonotekst. Begrepet ble først introdusert av Kristin Hallberg (1982, s. 165), som beskriver samspillet som bildebokens egentlige tekst (s. 16). Nikolajeva og Scott (2006, s. 6) mener at bildebøker med kompleks ikonotekst egner seg bedre for tolkning og refleksjon. Kompleks ikonotekst er et resultat av at modalitetene opptrer kontrapunktisk, og skaper tomme plasser (2006, s. 17). I likhet med Iser (1975/1996), legger også Nikolajeva og Scott (2006) vekt på at leseren må gå i dialog med teksten:

Words and images can fill each other's gaps, wholly or partially. But they can also leave gaps for the reader/viewer to fill; both words and images can be evocative in their own ways and independent of each other. (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2)

Nikolajeva og Scott (2006) hevder at tekst og bilde kan utfylle hverandre, men også skape store tomme plasser. Bildebøker med få tomme plasser vil bli lest likt av alle lesere (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 10). Kompleks ikonotekst legger til rette for kritisk lesing ved å eksempelvis være flertydig og ha en upålitelig forteller. Slike tekster legger opp til at man må vurdere tekstens fremstilling. Kritisk lesing blir særdeles viktig i møte med kontrapunktiske bildebøker som er ambivalente. Ambivalens skapes av at verbalteksten og den visuelle teksten tilbyr ulike perspektiv på ulike hendelser, og slik må man skille mellom hvem som snakker og hvem som ser (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 25). For å kunne stå i ambivalens er det viktig å fylle tekster tomme plasser, og performative literacy og kritisk lesing blir sentrale ferdigheter.

3.2.2 Min lesning av *Dagen vi drømte om*

Det var viktig for meg å gjøre en egen lesning og tolkning av *Dagen vi drømte om* i forkant av studien. Veum og Skovholt (2020, s. 86-87) vektlegger også at læreren må «gjøre sin egen analyse, identifisere sentrale analyseomgrep og gjøre tolkninger» i forkant av et undervisningsopplegg. Jeg vil derfor presentere min lesning av den grafiske romanen.

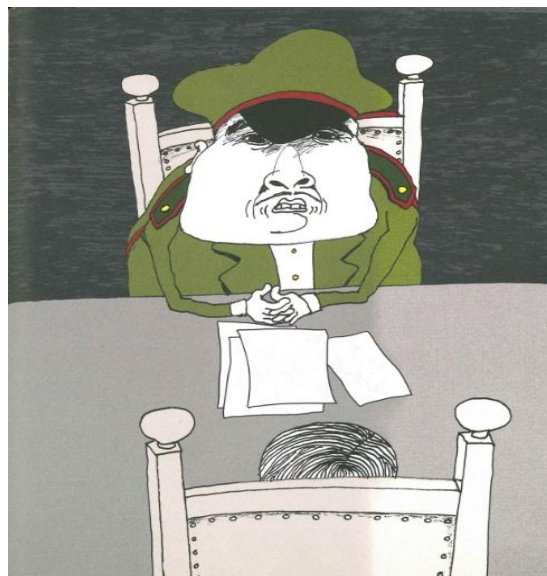
I romanen møter vi de tre ungdommene Lukas, Lalah og Adam, som bor på et mottak. Av bakgrunnskunnskap får leseren vite at de har vært der i tre år. Romanen innledes med at hovedkarakteren Lukas sitter inne til avhør. Leserens får vite at ungdommene mangler det som kalles «den siste sjekken» før de kan forlate mottaket, men en dag får de endelig gjennomføre den. Ungdommene får dernest et kart, og vi følger deres reise mot det de kaller en «leir». På veien dit, møter ungdommene tre blodige jenter på en togskinne. Ikke lenge etter kommer ungdommene frem til leiren, som gir sterke visuelle assosiasjoner til konsentrasjonsleirer. I leiren møter de en tannlege, og han begynner å torturere Adam med ufrivillig hjelp fra Lalah og Lukas. Dette er selve kjernen i romanens krimplott. Da det er Lalah sin tur å sitte i tannlegestolen, utspiller det seg en dramatisk kamp. I verbalteksten får leseren vite at Adam kveler tannlegen, men illustrasjonene viser imidlertid at det er Lukas som kveler tannlegen. Lukas og Lalah forlater leiren uten Adam, og hva som skjedde med han får leseren aldri vite. Romanen avsluttes med at leseren får vite at Lalah og Lukas har oppgitt to vilt forskjellige historier til bestyreren på mottaket.

I baksideteksten introduseres den grafiske romanen som en dystopisk fabel. Som sjanger er en fabel en kort fortelling, som ofte inneholder et moralsk poeng. Handlingen er ofte moralistisk eller satirisk, og fabelens hensikt er ofte å opptre underholdende og belærende (Blackham, 2013, s. 11). Ifølge Nikolajeva (2017, s. 119) vil en dystopisk tekst skildre et samfunn slik vi kjenner det, men som har sporet av. Nikolajeva mener at sjangre som presenterer en urealistisk verden, slik som dystopi, fremmer en viktig kognitiv utvikling der elevenes oppmerksomhet spisses, og hjernen må omstrukturere informasjon (2017, s, 137).

Den grafiske romanen har en etterstilt narrasjon, og det er et av de mest interessante aspektene ved romanen. Etterstilt narrasjon er at hendelsene fortelles etter de har skjedd (Lothe, 2003, s. 85). Romanen innledes og avsluttes med at hovedkarakteren sitter inne til avhør, og det er ikke før endt lesning at man forstår at det er Lukas sin fortelling, og at det er et avhør. Som allerede nevnt, får leseren vite på det siste oppslaget at de to karakterene Lukas og Lalah har gitt to forskjellige historier på avhør. Lukas sier at Adam kvelte tannlegen, mens Lalah sier at Lukas kvelte tannlegen.



Figur 1: s. 7.



Figur 2: s. 89.

Disse illustrasjonene viser hvordan avhøret fremstilles i romanen. Hovedkarakteren Lukas er den personale fortelleren, og det er en indre fokalisering gjennom han. Fokalisering viser til den instansen hendelsene i historien blir sett og oppfattet fra (Lothe, 2003, s. 70). Det å forstå romanens etterstilte narrasjon er viktig for å komme til bunns i mordmysteriet. Handlingen fortelles i retrospekt av Lukas, og man kommer til et punkt i romanen der ting plutselig ikke stemmer overens. Som resultat kan hele boken leses som Lukas sin framstilling av krimplottet (Smedbråten, 2019, s. 26). Ifølge Gaasland (2004, s. 28) er intern synsvinkel at «Sanseapparatet er forankret i én eller flere av aktørene på historieplanet», og eksternt synsvinkel at «Sanseapparatet er forankret i den eksterne fortelleren». *Dagen vi drømte om* har indre fokalisering og intern synsvinkel gjennom Lukas, mens illustrasjonene yter en form for eksternt fokalisering og synsvinkel. Illustrasjonene og verbalteksten forteller to parallelle historier, og leseren presenteres derfor for to ulike fortellinger. Den interne fokaliseringen kan føre til at leseren ser på Lalahs forklaring som falsk, heller enn Lukas sin.

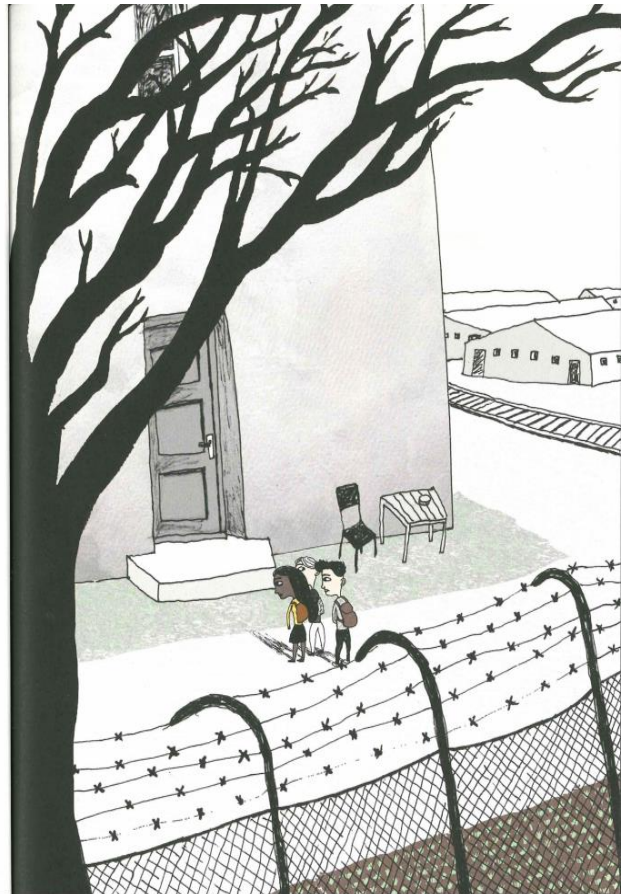
Romanen består av 43 oppslag fordelt på 91 sider. Det er en bildebok, og illustrasjonene er av ulik størrelse og kompleksitet. Illustrasjonene preges av duse, triste farger, med rød som kontrast i de mest dramatiske oppslagene. Illustrasjonene illustrerer også maktforholdet mellom de unge og de voksne i romanen. Illustrasjonene gir romanen en ekstra dimensjon, gjennom å opptre både kontrapunktisk og allegorisk. Det første bruddet i ikonoteksten er i oppslag 24 (s. 52-53). Der ser man at det står at «Adam rakte Lalah hånda», men ifølge den eksterne fokaliseringen er det Lukas som rekker Lalah hånda:

Adam rakte Lalah hånda. Hun fulgte med ham inn i leiren. Jeg gikk noen skritt bak. Jernbanesporet fortsatte mellom bygningene. Brakkene sto vegg i vegg langs gjerdene. Adam ledet oss mot den store murbygningen midt i leiren.



Vi fortsatte rundt på baksiden. Noen hadde båret ut en stol og satt den ved siden av døra. I en kjøkkenhage sto små grønne spirer i rette linjer.

52



Figur 3: Oppslag 24, s. 52-53.

I tillegg til dette oppslaget, er det ytterligere tre kontrapunktiske oppslag som skaper brudd i ikonoteksten (s. 72-73, s. 76-77 og s. 88-89). På de øvrige oppslagene er det symmetri mellom verbaltekst og illustrasjoner. På oppslag 24 ser man at ungdommene har kommet frem til leiren der de skal gjennomføre «den siste sjekken». Samoilow (2019) argumenterer for at det skapes verbalforbindelser til 2. verdenskrig gjennom romanens totalitet, men at verbalforbindelsene forsterkes i de visuelle illustrasjonene. «Det er først og fremst midtseksjonen (s. 37-82), når ungdommene forlater «mottaket» og går til «leiren» og deres møte med tannlegen der, som er tettpakket med visuelle og til dels verbale referanser til konsentrasjonsleirer.» (Samoilow, 2019, s. 7). I Lukas sin beskrivelse av leiren får vi vite følgende: «Jernbanesporet fortsatte mellom bygningene. Brakkene sto vegg i vegg langs gjerdene. Adam ledet oss mot den store murbygningen» (Erslund, 2013, s. 52). Med romanens allegoriske aspekt og samfunnskritikk i tankene, gir både «jernbanesporet», «brakkene», og «den store murbygningen» assosiasjoner til konsentrasjonsleirer.

Det forlatte jernbanesporet blir skildret på hele 15 oppslag (Samoilow, 2019, s. 7). Samoilow (2019, s. 9) peker på de forlatte togsjennene og den parallelle bilveien, og stiller følgende spørsmål: «kan man med utgangspunkt i henholdsvis flyktningkrisen og 2.

verdenskrig som fortolkningsramme forstå bilkøene som en del av flyktningstrømmen og togene som deportasjonsmiddel, begge tilhørende en avsluttet fortid?» Med utgangspunkt i denne tolkningsmuligheten trekker romanen paralleller mellom flyktningkrisen og holocaust, og dette yter et viktig kritisk potensial. Romanens skildringer av de ulike bygningene kan også sees i sammenheng med 2. verdenskrig. I leiren ser man eksempelvis mange like, hvite bygg, og de bringer frem assosiasjoner til konsentrasjonsleirenes bygningskompleks.

Romanens samfunnskritiske dimensjonen innebærer et kritisk potensial, og for å kunne identifisere og diskutere disse koblingene er man nødt til å lese med teksten. Hva er romanens prosjekt? Hvorfor gjøres det koblinger mellom datidens konsentrasjonsleirer og dagens flyktningmottak? For å kunne nøste opp i slike spørsmål er det viktig at leseren både evner å tenke og å lese kritisk, og at man har tekstuell, intertekstuell og performative literacy. Det er viktige uttrykk for kritisk lesing å være i stand til å identifisere referanser og metaforer, men det krever også kritisk lesing for å kunne kommentere *hvorfor* romanen gjør sammenlikninger mellom mottak og konsentrasjonsleirer.

I denne sammenhengen er det nødvendig å kommentere fremstillingen av mottaket. Samoilow (2019, s. 7) skriver at «Vi ser bilder av vaktposter, fellesdusjer, sovesaler og uniformerte barn og voksne.» Vaktpostene og uniformerte barn og voksne fører til at mottaket fremstilles med et strengt, militært regime. Den interne fortelleren Lukas uttrykker et tydelig ønske om å komme seg videre fra dette mottaket, men som følge av at papirene ikke er i orden må de vente på tur. Papirene er en direkte allegori til asylsøking. Det er også interessant å se på det jeg velger å kategorisere som spenningsklimakset i oppslag 24:

Lalah satt i stolen med åpen munn og lukkede øyne. Hun gråt lydløst. Blusen var tilsølt av blod fra Adams munn. Plutselig sto Adam ved siden av meg. Han virket ustø, men noe i blikket skremte meg. Tankene lot til å være et annet sted. I et øyeblikk var jeg redd det var meg han skulle ta fordi jeg hadde syklet.



72

Figur 4: Oppslag 34, s. 72-73.

I stedet ga han tegn til at jeg skulle trække enda hardere. Samtidig røsket han boret ut av tannlegens hender. Tannlegen snudde seg forvirret. Adam kastet seg over ham og surret slangen fra boret rundt halsen hans, og så begynte han å bore. Jeg lukket øynene og trakk alt jeg orket.



73

I dette oppslaget utspiller det seg en dramatisk kamp mellom ungdommene og tannlegen. Kvelningen av tannlegen er et resultat av at tannlegen skal gjennomføre «den siste sjekken». Han bruker absurde metoder, slik som å helle bly i tennene til Adam. I tillegg bruker han Lalah og Lukas som ufrivillige hjelpere. Når det er Lalahs tur å bli torturert, utspiller det seg en dramatisk kamp mellom ungdommene og tannlegen. Samoilow (2019, s. 10) ser på tannlegen som «en kritisk kommentar til den omstridte alderstesten gjennom tannundersøkelsen som enslige mindreårige asylsøkere i Norge utsettes for». Samoilow (2019, s. 10) peker også på tannlegen som en metafor til Josef Mengele, en lege «som mellom 1943 og 1945 gjennomførte grufulle eksperimenter også på barn». Fremstillingen av denne episoden er avgjørende for resten av romanen, og jeg vil derfor karakterisere den som et spenningsklimaks.

I tillegg til å presentere et allegorisk aspekt, tilbyr også dette oppslaget et eksempel på brudd i ikonoteksten. I verbalteksten kommer det til uttrykk gjennom Lukas sin fokaliserings at «Tannlegen snudde seg forvirret. Adam kastet seg over ham og surret slangen fra boret rundt halsen hans, og så begynte han å bore.» (Erslund, 2013, s. 73). En oppmerksom leser vil likevel merke seg at illustrasjonene viser at det er Lukas som kveler tannlegen. Dette bruddet skaper et fortolkningsmoment hos leseren, som igjen fører til en tydelig ambivalens der leseren blir dratt i samtidige, men forskjellige, retninger. Lukas sin pålitelighet som forteller svekkes, og det kan være en vanskelig oppgave for leseren å ta stilling til hvilken fortellerinstans som er pålitelig. Dette aspektet ved romanen yter derfor et kritisk potensial.

Som følge av den dramatiske episoden med tannlegen, klarer Lukas og Lalah å rømme. Lukas bestemmer seg for å dra tilbake for å finne Adam, men verken Adam eller tannlegen er å finne. I tillegg ser det ut som noen har blitt nedgravd i kjøkkenhagen, men Lukas tørr ikke å sjekke hvem det er. Her er teksten ledende, og får leseren til å tro at enten Adam eller tannlegen er død. Hva som har skjedd med Adam får leseren aldri vite. Dette er et eksempel på et av de mange tomme plassene som må fylles av leseren. Lukas og Lalah er rådvill, og ender opp med å dra tilbake til mottaket. Etter en liten stund ber bestyrerinnen om at Lukas skriver ned alt som skjedde den dagen hos tannlegen. Dette leder an til det som kan kalles tekstens «plot-twist». Her får leseren vite at Lalah og Lukas har berettet om to vilt ulike historier. Lukas sier at Adam kvelte tannlegen, og Lalah sier at Lukas kvelte tannlegen. Igjen svekkes Lukas' pålitelighet som forteller. Dette avsluttende avhøret fører også til at leserens forståelse blir snudd opp ned.

På bakgrunn av denne korte lesningen av *Dagen vi drømte om*, mener jeg at den inneholder flere aspekter som stimulerer til kritisk lesing. Først og fremst er romanen kompleks, og kompleks litteratur har gode forutsetninger for å forvirre leseren. Ifølge Blau (2003, s. 21) er det slik litteratur som egner seg for utvikling av litterær kompetanse, fordi «*Confusion often represents an advanced state of understanding*». Forvirring løftes frem som en fordelaktig reaksjon til litteratur fordi leseren har oppdaget noe gåtefullt. Romanen fremmer først og fremst forvirring gjennom bruddet i ikonoteksten. På bakgrunn av dette bruddet må leseren vurdere fortellerens pålitelighet og troverdighet, samt ta stilling til hvorvidt man kan stole på verbalteksten eller illustrasjonene. I tillegg legger romanen til rette for å kommentere andre karakterers troverdighet, eksempelvis Lalahs. For å kunne vurdere pålitelighet og troverdighet er det viktig å gå i dialog med teksten, og stille analytiske spørsmål. En identifisering av bruddet i ikonoteksten krever nærlesing av både verbaltekst og illustrasjoner. Romanen er også tydelig samfunnskritisk, og de mange allegoriene legger til rette for at leseren må skape forbindelser til faktiske hendelser i samtiden og historien. Kritisk lesing er viktig både for å identifisere de ulike allegoriene, men også for å se dem i

lys av hverandre. En allegorisk lesning krever at man har litterær kompetanse, særlig intertekstuell og performative literacy, slik at man har bedre forutsetninger for å forstå tekstens underliggende forestillinger.

3.3 Datainnsamling

Etter å ha fått positivt svar fra en norsklærer, satte hun sammen en liten elevgruppe på fire elever utfra interesse og loddtrekning. Deltakerne er kun satt sammen på bakgrunn av motivasjon for studien, og ikke av norskfaglige ferdigheter og resultater.

For å samle inn data benyttet jeg meg av diktafon og feltnotater. I møte med en grafisk roman kunne det ha vært fordelaktig med videoopptak, men jeg vurderte det slik at et videokamera ville forstyrre. Denne utfordring adresserte jeg gjennom grundige feltnotater. Ved å skrive feltnotater har man gode forutsetninger for å inkludere det man ikke får tilgang til gjennom lydopptak (Nilssen, 2012, s. 45).

Gjennomføringen av forskningsprosjektet ble utført sammen med de fire valgte elevene, mens resten av klassen hadde norsk i ordinær klasse. Prosjektet ble gjennomført på et grupperom, og elevene fikk ark og en kopi av den grafiske romanen. Undervisningsopplegget var estimert til å vare ca. 95 minutter, og elevene fikk derfor matpause og friminutt halvveis i prosjektet. Den første litterære samtalen varte 22 minutter, og den andre litterære samtalen 32 minutter. Den andre delen av samtalen varte lenger enn antatt, men på grunn av elevenes engasjement valgte jeg å ikke stoppe dem. I retrospekt tenker jeg at undervisningsopplegget kunne ha vært designet for et større prosjekt. Slik kunne jeg ha hatt bedre forutsetninger for å imøtekomme og aktualisere hele det kritiske potensialet romanen yter.

Jeg fant tidlig ut at jeg hadde lyst til å undersøke kritisk lesing gjennom pedagogisk designforskning. I utarbeidelsen av undervisningsopplegget har jeg blant annet hentet inspirasjon fra Sheridan Blau (2003) sin bok *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Her introduserer han ulike «workshops» han har gjennomført, med utgangspunkt i å stimulere og utvikle elevers litterære kompetanse. Litterær kompetanse og kritisk lesing er noe jeg anser som å være gjensidig avhengig av hverandre, og mener derfor at Blau (2003) sitt prosjekt har stor overføringsverdi til mitt. I sammenheng med hvordan man kan stimulere og utvikle performative literacy skriver Blau (2003, s. 215) følgende:

Instruction directed toward fostering performative literacy must focus on the processes of reading and rereading, placing an *equal or greater emphasis* on what student readers learn about their own capacity as readers in their transactions with difficult texts as on any established body of knowledge about those texts. (Blau, 2003, s. 215)

Blau mener at man må lese både en og to ganger, og at et av de viktigste målene med instruksjon bør være at elever, gjennom å møte utfordrende tekster, får forståelse om seg selv som leser. Dette legger grunnlaget for mitt prosjekt, der jeg ønsker at den grafiske romanen stimulerer og utvikler viktige egenskaper som kan utvikle elevers kritiske lesing.

Den største forskjellen på Blau og mitt prosjekt, er at jeg har tilføyd spørsmål som en viktig del av undervisningsdesignet. Dette valget tok jeg med forventningen om at spørsmål kan aktivere leseren og fremme kritisk lesing. Blau (2003, s. 46) er også opptatt av å la studenter vurdere egen forståelse, men dette valgte jeg å ikke inkludere i mitt prosjekt. Jeg er ikke opptatt av elevenes metabevisthet i akkurat denne sammenhengen. I tillegg hentet jeg inspirasjon fra Tonje Lien Smedbråten (2019, s. 31) sitt undervisningsdesign. Hun gjennomførte også et masterprosjekt med utgangspunkt i *Dagen vi drømte om*, men hennes prosjekt var en ren samtaleanalyse.

I grove trekk består undervisningsopplegget av tenkeskriving, høytlesning, nedskrivning av spørsmål, litterær samtale, individuell lesning og ny litterær samtale. Tenkeskriving og nedskrivning av spørsmål var to ressurser jeg ønsket å tilby elevene, slik at de skulle ha noe håndfast å falle tilbake på i de litterære samtalene. Blau (2003, s. 36) understreker også viktigheten av tankeskriving i forkant av leseopplevelsen for å få hjernemotorene i gang. I tillegg ønsket jeg at elevene skulle ha muligheten til å skrive ned eventuelle spørsmål og tanker som dukket opp underveis i samtalen. De viktigste strategiene, og valgene, i dette undervisningsdesignet er likevel gjenlesing, høytlesning og individuell lesning, og samtale.

Gjenlesing er en viktig strategi som fremheves av Blau (2003, s. 142), Nikolajeva og Scott (2006, s. 2) og Iser (1975/1996, s. 111). Samtlige mener at man ved gjenlesing har bedre forutsetninger for å øke sin forståelse. Blau (2003, s. 143) går også så langt som å kalle gjenlesing «the most powerful strategy available to all readers for helping themselves read more profitably, especially when they are reading difficult texts». *Dagen vi drømte om* er en utfordrende tekst, og i den sammenhengen blir gjenlesing en særlig viktig ressurs. I sammenheng med den hermeneutiske sirkelen vil man i en gjenlesing gå vekselvis fra detaljen til helheten (Jordheim et. al, 2011, s. 226). Slik vil man oppdage nye detaljer som er viktig for å forstå helheten. I sine studier ønsker Blau (2003, s. 143) at elevene i alle fall skal lese to ganger. På bakgrunn av tid og ressurser får elevene i min studie også lese to ganger, men det kunne ha vært fruktbart med enda flere lesninger. Jeg mener at gjenlesing av skjønnlitteratur gir gode forutsetninger for å ruste elevene til å møte andre tekster, og at hyppige møter med skjønnlitteratur mest sannsynlig stimulerer kompetente, kritiske lesere.

I utgangspunktet hadde jeg skissert at begge lesningene skulle foregå som høytlesning i plenum. Høytlesning legger til rette for at man kan benytte seg av muntlige virkemidler som kan reflektere forfatterens skriftlige virkemidler, og engasjere lytterne (Hennig, 2019, s. 159-160). I selve gjennomføringen endret jeg likevel designet slik at elevene fikk lese individuelt. Blau (2003, s. 142) mener at en stille, individuell lesing er en god start i litterært arbeid. Til tross for at jeg valgte å starte med høytlesning, mener jeg at framgangsmåten min var hensiktsmessig. Forhåpentligvis førte høytlesningen til at alle elevene fikk en «korrekt» gjengivelse av romanen, og at de alle hadde et likt utgangspunkt for den første litterære samtalen. Jeg ønsket likevel å gi elevene muligheten til å lese romanen i sitt eget tempo, slik at de hadde muligheten til å stoppe opp ved ulike moment. På den andre siden kan det godt hende at det hadde vært hensiktsmessig med to individuelle lesninger, men det hadde også vært mer tidkrevende.

Flere leseforskere er enige om at «lesing og kollektiv refleksjon kring tekstinnholdet er viktig for å fremme kritisk lesing» (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Jeg valgte derfor å inkludere litterær samtale som viktig del av undervisningsdesignet. For å kunne få tilgang til elevenes lesing, er samtale en god inngang. I tillegg er det viktig å gi elevene muligheten til å snakke om sin umiddelbare forståelse mens den enda er i utvikling (Blau, 2003, s. 41). Blau (2003, s. 54) vektlegger at lesing er en sosial prosess som blir fullført i samtale, og at samtale fører til at man blir mer kompetent, intellektuelt produktiv og autonom. Elevene får derfor samtale om romanen etter begge lesningene. Jeg valgte også i tråd med Blau (2003, s. 55) å la elevene samtale i mindre grupper. Slik kunne jeg legge til rette for at samtaledeltakerne hadde gode forutsetninger for å ønske å delta i samtalen, samtidig som jeg får et bedre innblikk i noen elevers leseprosess.

Med utgangspunkt i Blau (2003), Smedbråten (2019), og samtaleteori utarbeidet jeg følgende undervisningsdesign:

Tema	Organisering	Tidsbruk
<i>Tenkeskriving:</i> Hva kan denne romanen handle om? Hva kan tittelen og omslaget fortelle oss?	Elevene skriver på utdelte ark.	5 min
<i>Høytlesning av romanen</i>	Jeg leser boka høyt mens elevene ser i hver sin kopi.	20 min
<i>Notere spørsmål</i>	Elevene skriver ned ulike spørsmål på arket sitt.	5 min
<i>Første samtale</i>	Elevene samtaler om romanen. Kan gjerne bruke egne spørsmål som utgangspunkt.	20 min
<i>Gjenlesing av romanen</i>	Denne gangen leser elevene romanen selv.	20 min
<i>Andre samtale</i>	Elevene samtaler om romanen for andre gang.	20 min
<i>Oppsummering</i>	Jeg oppsummerer kort.	5 min
Totalt		95 min

Undervisningsdesignet gir gode forutsetninger for en analytisk tilnærming til den grafiske romanen, men legger også forhåpentligvis til rette for en estetisk lese måte. Forhåpentligvis legger designet til rette for at elevene har gode muligheter til å opptre som tekstlige aktører heller enn tekstlige offer. Det er også ønskelig at elevene gjennom en analytisk tilnærming ubevisst tilegner seg viktige analyseverktøy. Analyseverktøy er viktig for litterær kompetanse, og Blau (2003, s. 204) mener det blant annet er viktig å stille spørsmål som «What does it say? What does it mean? [...] What are the facts?». Blau (2003, s. 204) mener at man tilegner seg litterær kompetanse i direkte instruksjon. Selv om undervisningsopplegget skiller seg fra direkte instruksjon, tar man del i andre medelevers tolkningsprosess og teksttilnærming. Jeg mener derfor at undervisningsdesignet har gode forutsetninger for å stimulere og utvikle litterær kompetanse.

3.3.1 Litterær samtale som metode

Jeg valgte å benytte meg av litterær samtale fordi jeg mener at det er en hensiktsmessig inngang til elevenes lesing. Ved å analysere transkripsjonen fra deres litterære samtaler får jeg tilgang til hva elevene henger seg opp i, og hvilke aspekt ved teksten de kommenterer. I dette kapitlet vil jeg begrunne valget av litterær samtale som metode.

Først og fremst er det nødvendig å definere litterær samtale. Aase (2005, s. 106) definerer det som en «klassemtale som uttrykker leseerfaringer og som har som mål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene». Jeg har valgt å ta utgangspunkt

i denne definisjonen. Litterære samtaler legger opp til kollektiv meningsskapning der deltakerne etablerer noe sammen gjennom dialog. På bakgrunn av at *Dagen vi drømte om* er en kompleks roman, er det viktig å la elevene sette ord på egne tanker og tolkninger. Riis-Johansen (2020, s. 90) skriver at «Studier av samtaler kan ta oss helt inn i kjernen av læringsprosessene». Ved å la elevene samtale om romanen har jeg muligheten til å forstå hvordan elevene har lest, og muligheten til å analysere hvilke aspekt ved deres lesing som bør sees i sammenheng med kritisk lesekompetanse. Samtale er en hensiktsmessig metode fordi samtaledeltakernes ytringer er en form for umiddelbar respons. I motsetning til å gi elevene en skriveoppgave, kan man gjennom samtale få tilgang på deres usensurerte respons. Samtale og dialog er viktig både for elevenes kunnskapsutvikling og sosiale utvikling.

Litterære samtaler kan også tilrettelegge for utforskende samtaler. Professorene Neil Mercer og Lyn Dawes (2008, s. 66) mener at språk er «a cultural tool whereby people can use language to 'think together'». I en utforskende samtale vil man mest sannsynlig oppleve at samtaledeltakerne har ulike oppfatninger og ideer, og at man på bakgrunn av dette utfordrer hverandres kunnskap samtidig som man danner et kollektivt kunnskapsgrunnlag. Respons fra medelever kan føre til en dypere elaborering av egne meninger (Mercer & Dawes, 2008, s. 66). Utforskende samtaler er derfor et godt utgangspunkt for å stimulere kritisk lesing og litterær kompetanse. Utforskende samtaler bør foregå i mindre grupper, slik at alle samtale deltakerne slipper til, og føler seg trygge (Mercer & Dawes, 2008, s. 56; Blau, 2003, s. 55; Henning, 2019, s. 127). Selv om det hadde vært interessant å gjennomføre prosjektet i en felles klasse, gjennomførte jeg med fire elever. I en større gruppe er det større sannsynlighet for at mange sier lite, og man får derfor en begrenset tilgang til elevenes lesekompetanse. En liten gruppe kan derfor gi mer pålitelig data for dette prosjektet.

Det kan også være hensiktsmessig å la elevene samtale uten lærer, slik at de føler på en mer symmetrisk samtale med et likeverdig makt- og kontrollforhold (Mercer & Dawes, 2008, s. 56). Slik kan man fremme en mer fri samtale. Jeg valgte likevel å delta i samtalen, slik at jeg kunne bidra som ressurs om det skulle være nødvendig. I retrospekt er jeg glad for dette valget, fordi jeg har et nærrere forhold til samtalesituasjonen. Det hadde likevel vært interessant å se hvordan datamaterialet hadde sett ut om elevene ikke hadde hatt «tilsyn».

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

I kjølvannet av det gjennomførte prosjektet var det interessant å høre gjennom lydopptakene på diktafonen. Det neste steget var å transkribere den litterære samtalen. Det er viktig at transkripsjon legger vekt på en mest mulig riktig gjengivelse av det som faktisk skjer og sies (Nilssen, 2012, s. 49). Jeg har derfor valgt å beholde elevenes dialekt i transkriberingen, fordi det er visse ord elevene bruker som gir mening kun i sin dialektiske sammenheng. Det er et viktig etisk prinsipp å gi forskningsdeltakere pseudonymer (Cohen et. al, 2018, s. 646). Jeg har derfor gitt elevene navnene Helene, Julie, Lars og Gabriel.

I gruppesamtaler er det også viktig å notere pauser, uttrykk og småord, samt markere overlappende og avbrytende tale (Nilssen, 2012, s. 50). For å få et best mulig helhetsbilde av samtalen og samtaledeltakernes lesing, var det nødvendig å inkludere både småord, uttrykk, pauser og hvordan samtaleturene foregikk. I denne sammenhengen utarbeidet jeg en transkripsjonsnøkkel, og tok utgangspunkt i Smedbråten sin (2019, vedlegg 2). Smedbråten har likevel en meget detaljert transkripsjonsnøkkel fordi hennes prosjekt var samtaleanalyse, og jeg har derfor en mindre detaljert transkripsjonsnøkkel.

Transkripsjonsnøkkelen jeg bruker ser slik ut:

Tegn	Betydning
[]	Overlappende tale
/	Avbrytende tale
@	Latter
...	Kort pause
2.0	Lengre pauser angitt i sekunder
«»	Sitat (leser fra boka)
X	Uhørbar stavelse

Jeg har kodet empirien gjennom abduksjon. Abduksjon er en «type resonnering som vi bruker i situasjoner med uvisshet når vi trenger å forstå eller forklare noe» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 225). Den abduktive tilnærmingen til forskning er mer dynamisk, og egner seg godt i forskning der resultatet vil være uforutsigbart. Analysekategoriene er et resultat av datamaterialet, og teorikapitlet og analysekapitlet er i stor grad resultat av hverandre. For å besvare problemstillingen, tar analysekategoriene utgangspunkt i hva datamaterialet kan fortelle om elevenes lesing. Det er likevel forskningsmessig utfordrende å skulle observere og måle kritisk lesing. Gjennom litterære samtaler får jeg likevel innsikt i hvilke aspekt ved teksten de biter seg merke i, og det gjør det mulig å diskutere ulike aspekt ved lesningen deres som har et viktig kritisk og didaktisk potensiale. Hyppige møter med skjønnlitteratur kan forhåpentligvis trene elevers evne til å møte tekster på ulike hensiktsmessige måter, og utvikle litterær kompetanse som er en viktig forutsetning for kritisk lesing.

Følgende seks analysekategorier vil forklares nærmere i analysen:

Analysekategori 1: Å møte motstand og ambivalens

Analysekategori 2: Intensitetsnivå

Analysekategori 3: Erkjennelsesøyeblikk

Analysekategori 4: Det hermeneutiske arbeidet med ikonoteksten

Analysekategori 5: Å vurdere pålitelighet og troverdighet

Analysekategori 6: Å møte teksters samfunnskontekst

3.5 Forskerrollen

Jeg valgte å delta som deltakende observatør i undervisningsprosjektet. Slik kunne jeg få et best mulig innblikk i selve situasjonen. Med utgangspunkt i at romanen er kompleks, så jeg det også som hensiktsmessig å bidra som ressurs om det skulle være nødvendig. Observasjon kan sikre «et bedre helhetsinntrykk av hvordan situasjonen du vil studere, er en del av en større sammenheng» (Riis-Johansen, 2020, s. 100).

Selv om utforskende samtaler bør være mest mulig elevstyrt, kan det likevel være hensiktsmessig å bidra som ressurs. Hennig (2019, s. 128) mener blant annet at litterær faglighet og forståelse er avhengig av «lærerens rolle som tilrettelegger, veileder, rollemodell

og responsgiver». Ved å innta en deltakende rolle kan man veilede og tilrettelegge for elevenes kritiske lesing. Dette kan man eksempelvis gjøre gjennom å stille analytiske spørsmål: «Ved å formulere gode spørsmål kan ein hjelpe elevane til å lese tekstar «med motstand»» (Veum & Skovholt, 2020, s. 77). Jeg opplevde flere ganger at elevene sto fast, og som følge av lange pauser stilte jeg elevene analytiske spørsmål som kunne få hjerne-motorene deres i gang.

Ved å delta som deltakende observatør har man også muligheten å skrive feltnotater. Slik kan man notere kroppsspråk, hvordan elevene bruker boken som ressurs og umiddelbare tanker i møte med situasjonen. Det kan være særlig viktig å delta som deltakende observatør og ta feltnotater når man ikke bruker kamera.

3.6 Reliabilitet og validitet

I dette metodekapitlet har jeg gjort rede for prosjektets gjennomføring og datainnsamling. For å forsikre og ivareta studiens reliabilitet, har redegjørelsen vært så nøyaktig og detaljert som mulig.

Gjennom å nærlese transkripsjonen, både helheten og delene, sørget jeg for at min forståelse av datamaterialet var god. Datamaterialet sees også i lys av relevant teori, slik at analysen er nyansert. Jeg mener at den tilfeldige sammensetningen av elever i noen grad kan være representativt for en autentisk situasjon. I tillegg mener jeg at funnene i analysen har stor overføringsverdi, fordi de underbygger skjønnlitteraturs potensiale for kritisk lesing. Selv om mitt datamateriale er unikt, er det likevel sannsynlig at en annen gruppe elever kunne ha berørt noen av de samme aspektene ved romanen.

3.7 Etikk

På bakgrunn av at jeg samler datamaterialet mitt gjennom litterær samtale mellom fire elever, er det viktig å behandle datamaterialet på en etisk måte. Det første jeg gjorde i forhold til etiske hensyn, var å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Her sendte jeg inn en detaljert beskrivelse av mitt prosjekt, og utarbeidet i denne sammenhengen informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre (se vedlegg 2). Ved godkjenning fra NSD understrekes det at prosjektet er i samsvar med personvernloven.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble utarbeidet fordi samtaledeltakerne er barn. Informasjonsskrivet inneholder en detaljert beskrivelse av prosjektet, og legger vekt på frivillig deltakelse. I denne sammenhengen må jeg takke læreren som engasjerte seg for prosjektet mitt, for det var hun som sørget for at informasjonsskrivene og samtykkeskjemaene ble utdelt, signert og innlevert.

Jeg brukte diktafon som ressurs i datainnsamlingen, og for å være sikker på at dette materialet ikke skulle havne på avveie, ble filene umiddelbart ført over til en ekstern harddisk, og slettet fra diktafonen. Elevene har fått anonymiserte navn, slik at det ikke vil være mulig å identifisere de. Lydfilene og transkripsjonsnøkkelen blir slettet umiddelbart ved prosjektslutt.

4 Analyse

I dette forskningsprosjektet valgte jeg litterær samtale som metode for å få tilgang til elevenes lesing i møte med den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*. På bakgrunn av forskning og teori valgte jeg å benytte meg av gjenlesing som strategi, og det ble derfor hensiktsmessig å dele samtalen inn i to deler. Det vil derfor være empiri fra to litterære samtaler, men i og med at de to litterære samtale foregår mellom de samme deltakerne vil jeg i analysen referere til samtalen som helhet. Det vil likevel komme tydelig frem i analysen at det er store forskjeller fra den første til den andre samtalen. Noen aspekt ved samtalen vil belyses flere ganger i de ulike analysekategoriene.

Analysekapitlet struktureres slik at jeg først beskriver samtalen og presenterer egne observasjoner, før jeg analyserer følgende hovedtendenser med utgangspunkt i de to litterære samtale: hvordan de reagerer på motstand og ambivalens, intensitetsnivået i samtalen, erkjennelsesøyeblikk, hvordan elevene jobber hermeneutisk, hvordan de vurderer pålitelighet og troverdighet og hvordan de møter tekstens samfunnskontekst. Som nevnt i metoddelen, er dette viktige kategorier for å forstå elevenes lesing. Med utgangspunkt i disse analysekategoriene vil jeg avslutningsvis diskutere analysefunnene. Det var en fryd å observere elevene i det de prøvde å gripe boken, og jeg har en empiri som jeg synes er veldig spennende.

4.1 Samtalen

Jeg går sammen med Lars, Helene, Julie og Gabriel til et grupperom. Diktafonen plasseres på midten av bordet, og jeg gir elevene kopier av *Dagen vi drømte om* som de ser sammen i to og to. Jeg introduserer kjøreplanen for opplegget, og elevene virker både engasjerte og spente for prosjektet, og lytter interessert. Elevene får både ark og penn, og jeg oppfordrer dem til å skrive ned ulike spørsmål og tanker de får i møte med boken, og det er også elevenes spørsmål som blir utgangspunkt for samtalen.

Jeg får tidlig inntrykk av at elevene er trygge på hverandre, da samtalen preges av latter, åpenhet og positivitet. Det blir likevel tidlig tydelig at Lars tar rollen som ordstyrer innbyrdes i gruppa, og det er han som i stor grad preger samtalen. Han tar stort ansvar for egen deltakelse, men også andres. I likhet med Lars er Helene også aktiv, men overlater ordstyrer-rollen til Lars. Julie er også aktiv, i mindre grad enn Helene og Lars, men virker ikke redd for å si det hun tenker. Gabriel inntar en noe mer passiv rolle, og bekrefter andres tanker heller enn å dele egne. De to litterære samtale er lange, og det er spennende å se hva elevene henger seg opp i, og hvor lenge de holder fast ved de ulike momentene. Det er også svært interessant å se hvordan elevene bruker den fysiske boken som ressurs.

Tegn	Betydning
[]	Overlappende tale
/	Avbrytende tale
@	Latter
...	Kort pause
2.0	Lengre pauser angitt i sekunder
«»	Sitat (f.eks: leser fra boka)
X	Uhørbar stavelse

Her er en påminnelse av transkripsjonsnøkkelen jeg inkluderte i metodedelen.

4.2 Å møte motstand og ambivalens

Et av de mest interessante aspektene ved de to litterære samtaler var hvordan elevene møtte den motstanden og ambivalensen den grafiske romanen yter. Det at tekster byr på motstand betyr ifølge Margrethe Sønneland (2019, s. 82) at tekstene skal «motsette seg en enkelt tolkning». Blau (2003, s. 21) påpeker at det slik litteratur som egner seg for å utvikle elevenes litterære kompetanse og kritiske lesing. For at elevene skal kunne utvikle og bruke sin performative literacy, som er en viktig forutsetning for kritisk lesing, er det viktig at de møter litteratur som utfordrer dem i form av tomme plasser. I den første delen av analysen vil jeg undersøke hvordan elevene forholder seg til motstand i teksten. Den første analysen vil også fungere som oversikt over empirien som helhet, og jeg kommer til å berøre flere aspekt ved samtalen som jeg vil gå nærmere inn på senere.

Før selve lesningen fikk elevene beskjed om å skrive ned eventuelle spørsmål de hadde til romanen. Baktanken var at dette kunne fungere som en fin ressurs i de litterære samtalerne, og i den første litterære samtalen ser man at Lars innleder med et av sine spørsmål. Dette blir utgangspunktet for en samtale som preges av mange tanker og en del forvirring. Det blir også synlig at elevene har bitt seg merke i ulike aspekt ved romanen som de bruker som utgangspunkt i tolkningsarbeidet:

Lars: Okei, ska vi start med nånn spørsmål så vi kan tenk litt sammen kanskje?
Gabriel: Ja, du kan start du.
Helene: Ja.
Lars: Okei... ska æ start med nånn spørsmål ehh det første æ tenkt va jo på om det va Adam eller om det va tannlegen som overlevd.
Helene: Ja.
Lars: Altså æ tenke eh... eh... mitt andre spørsmål va vess at... på slutten der så va det litt sånn plot-twist, men æ tenke eh det må værre Adam som overlevd fordi det va enast grunn te at Lalah villa lögge for å få bestyrern te å tru at det e Lukas som drept'n og... så kanskje slæpp han ut Lalah og Adam sia det va det hu villa.
Helene: Ja, det kan hend.
Julie: Det kan hend ja.
Lars: Det va det første æ hadd... har dåkk nå?
Julie: Ja te mæ va det liksom sånn koffår dæm papiran ikke va i orden.
Lars: Ehh...
Julie: Va det liksom nå som bestyrern hadd gjort eller om det va nåkka dem kunna gjør for å få dem i orden.
Helene: Nei æ veit itj.
Lars: Ka va det du hadd Helene?
Helene: Eh nei æ hadd liksom koss type mottak det her va.
Lars: Flyktinga sikkert da.
Helene: Ja... dem hadd no sånn forskjellig etnisitet eller ka det no hette... eller etnisk bakgrunn.

Her ser man at det er tre ulike innganger til tolkningsarbeidet. Lars kommenterer det han føler er en «plot-twist», Julie henger seg opp i at papirene til hovedpersonene ikke er i orden, mens Helene kommenterer mottaket man møter i romanen.

Det er tydelig at elevene i denne situasjonen prøver å finne svar på noen av de mange utfordringene de møter i teksten, og det er interessant å se hvordan de på ulikt vis, og med ulike innganger, prøver å få tak på teksten. Lars innleder til diskusjon ved å si at de bør tenke sammen, og videre deler han to ulike spørsmål han sitter igjen med etter lesningen. Hans to spørsmål berører om det var Adam eller tannlegen som overlevde, og det han kaller en «plot-twist». Selv om elevene fikk i oppgave å notere seg ned ulike spørsmål i møte med romanen, synes jeg likevel det er fint at Lars velger å innlede samtalen med egne spørsmål. Det kan tenkes at det er tryggere å innlede samtalen med noe sikkert og noe han faktisk har forstått. Lars velger å gå rett inn i usikkerheten ved å dele det han selv trenger hjelp med å forstå eller nøste opp i, og det gjør også de andre samtaledeltakerne. Ved å notere og stille spørsmål følger elevene retningslinjene jeg ga dem. Det er sannsynlig at det å notere og stille spørsmål inviterer elevene inn i sin egen usikkerhet. På bakgrunn av mine observasjoner vil jeg argumentere for at elevene tidlig deler en felles forståelse om at de alle er forvirret.

I sitt innledende kapittel i *The Literature Workshop* skriver Sheridan Blau (2003, s. 21) at "Confusion often represents an advanced state of understanding". Han mener altså at en leseopplevelse bør fremme forvirring hos leseren, og det kan derfor argumenteres for at forvirring kan fungere produktivt i tolkningsarbeid. I den første samtalen er det tydelig at elevene opplever romanen som utfordrende og forvirrende, og forvirring er et av de best passende ordene for å beskrive mine observasjoner. Det er sannsynlig at forvirringen oppstår som resultat av at elevene er i stand til å identifisere ulike problem eller utfordringer med teksten, og at deres litterære samtaler er et forsøk på å nøste opp i disse problemene. Først og fremst er det interessant å ta en titt på den innledende diskusjonen i den første litterære samtalen. Lars tar ordet så fort jeg er ferdig med å lese boka, og innleder til diskusjon.

Lars sin inngang til tolkningsarbeidet er spennende. Man kan tydelig se i transkripsjonsutdraget at Lars tilnærmer seg boken med noen overordnede spørsmål til handlingen, og viser i større grad enn de andre en totalfortolkning av boka. Ved å kommentere plot-twisten, er Lars tidlig inne på noe av det mest spennende med romanen: han kommenterer ubevisst den kontrapunktiske ikonoteksten. Han peker til det som avsløres i slutten av boken, altså at Lalah og Lukas forteller to vidt forskjellige historier da de er inne til avhør på mottaket. Det er utvilsomt denne plot-twisten Lars er mest opptatt av, og jeg tolker de overordnede spørsmålene hans som et forsøk på å forstå helheten. Han kobler blant annet det som skjer med Adam hos tannlegen til de tre jentekarakterene man møter i romanen, og stiller spørsmål om hvor de var på vei. Lars sine kommentarer i den første litterære samtalen er i stor grad rettet mot krimplottet, og det ser ut som om han tenker at nøkkelen til å forstå plot-twisten ligger i å analysere og forstå denne kritiske episoden. Han står støtt i denne motstanden gjennom hele samtalen, og leser etter hvert detaljer mer oppmerksomt for å kunne nøste opp i dette aspektet ved romanen. Han viser at han er oppmerksom og utholdende. Det er et gjennomgående funn at han tar sjanser, og prøver og feiler i sin tolkningsprosess. Lars sin inngang til tolkningsarbeidet er uten tvil imponerende, og de nevnte egenskapene han viser kan i stor grad sees i sammenheng med performativ literacy. Han stiller blant annet analytiske spørsmål ved det som kan kalles romanens spenningsklimaks:

- Lars: Treningsplass... ka va grunn te det tannlegen gjor da? Koffår
 villa hann borr i tennern demmers?
Julie: Sikkert fordi dem ikke hadd papiran da?

Her stiller Lars analytiske spørsmål ved det tannlegen gjorde, og Julie uttrykker at hun tror papirene er en mulig grunn. En interessant observasjon er at elevene holder fast ved noen gjennomgående tema gjennom hele samtalen, og man kan anta at elevene biter seg fast i de aspektene ved teksten de mener er mest sentrale for å forstå romanens prosjekt. Innledningsvis stiller Julie spørsmål ved Lukas', Adams og Lalahs uordnede papirer. Papirene nevnes hele fire ganger i den første litterære samtalen. De uordnede papirene er en del av romanens allegoriske aspekt, og det er en detalj som bør sees i sammenheng med romanens samfunnskontekst for å kunne forstås. Julie bruker papirene som holdepunkt, og som vist i det korte utdraget ovenfor kan man se at Julie antar at situasjonen hos tannlegen skyldes uordnede papirer. Dette er et godt eksempel på at hun ikke vil gi slipp på denne detaljen, og at hun gjør alt i sin makt for å slippe å begi seg utpå nytt og ukjent farvann. Selv om det er spennende at Julie ikke vil gi slipp på denne detaljen, kan det være et uttrykk for at hun rett og slett ikke greier helt å forstå den. Blau (2003, s. 30) argumenterer for at voksne har en høyere terskel for å feile, og at barn og unge i møte med utfordrende tekster ofte kobler forvirring og uvitenhet til egen inkompetanse og derfor gir opp. Til tross for at den grafiske romanen er vanskelig, utfordrende og forvirrende velger Julie å tviholde på det hun ikke forstår. Jeg tolker dette som et tegn på at Julie prøver så godt hun kan å stå i motstanden, og at hun bruker papirene som holdepunkt.

Mottaket man møter i *Dagen vi drømte om* er en viktig del av romanen, og henger tydelig sammen med papirene Julie er opptatt av. Selv om elevene ikke ser koblingen til dagens samfunn, kommenterer de likevel mottaket ved flere anledninger. Helenes innledende spørsmål setter søkelys på hvilket type mottak vi møter i boken, og det er et spennende aspekt ved samtalen fordi Lars og Helene har to ulike innganger til å forstå mottaket. Lars kommer raskt med en forklaring: «Flyktinga da sikkert», mens Helene holder fast ved detaljer i romanen ved å bruke den til å underbygge påstander: «Ja... dem hadd no sånn forskjellig etnisitet eller ka det no hette eller etnisk bakgrunn». Lars sin første respons er svært lukket, og selv om Helenes kommentar ikke følges opp, legger den til rette for en diskusjon rundt hovedpersonenes karakteristikk og bakgrunn. Det kan virke som om det på dette tidspunktet ikke føles hensiktsmessig for Lars å diskutere mottaket mer, fordi han er mer opptatt av plot-twisten.

I den første litterære samtalen er det spesielt tre aspekt ved den grafiske romanen som er i sentrum: plot-twisten, papirene og mottaket. Fra den første til den andre litterære samtalen skjer det store endringer i hvordan elevene møter ambivalensen og motstanden boken yter, men vi kan se at de tre temaene i den første samtalen også gjør seg gjeldende i samtale nummer to. Som en overordnet kommentar om den andre litterære samtalen er det tydelig at gjenlesing absolutt er en viktig strategi i litteraturarbeid, slik som både Nikolajeva og Scott (2006) og Blau (2003) fremhever i sin forskning. Et nytt og interessant aspekt ved den andre litterære samtalen er at elevene har flere holdepunkter i sin tolkning, og at deres forståelse av persongalleriet og handlingen er mye dypere. Dette kommer til syne gjennom hvordan elevene i mye større grad jobber hermeneutisk: de nærleser detaljer, og dykker inn og ut av del-helhet for å utvikle egen forståelse. Elevenes forsterkede oppmerksomhet og dypere forståelse er en viktig forutsetning for kritisk lesing. I tillegg opplever jeg et høyere intensitetsnivå og et mer synlig engasjement for dialogen i den andre litterære samtalen. I følgende del av analysen vil jeg gjøre rede for hvordan elevene i større grad møter, og står i, romanens ambivalens og motstand.

På bakgrunn av min empiri og mine observasjoner, ser det ut til at elevene, i større grad, utvidet hverandres forståelse i denne litterære samtalen. Elevenes samtale er derfor utforskende. En av de viktigste fordelene med den utforskende samtalen er at man kan tenke

sammen og utvikle hverandres forståelse (Mercer & Dawes, 2008, s. 65). Dette gjør elevene i stor grad i denne samtalen. I tråd med Blau (2003, s. 55) er den beste måten å jobbe med tolkningsarbeid å la elevene snakke om litteraturen i små grupper. Et gjennomgående funn er at elevene fungerer som medierende hjelpere for hverandre. Elevene lener seg mer på hverandre i denne samtalen, og møter forvirringen boken fremmer på en mer produktiv måte. Etter å ha lest den grafiske romanen to ganger, er elevene fortsatt langt unna en fasit eller en forklaring. De har likevel et mye bedre utgangspunkt til å jobbe mer hermeneutisk og produktivt, og derfor bedre forutsetninger til å lese kritisk. Først vil jeg vise hvordan elevene tok grep om romanen innledningsvis i den andre litterære samtalen. Allerede i den første meningsutvekslingen diskuterer elevene romanens ambivalens gjennom å peke til flere oppslag. De kommenterer blant annet det kontrapunktiske oppslaget på s. 52-53:

Lars: Okei, kan vi bare bynn... Bare gå te baka te side 48 her.
(ALLE BLAR I BOKA)

Helene: Der ja.

Lars: Hvis du les den øverste her no så e det han Lukas som beskrive akkurat det Adam og og Lalah gjor da.

Helene: Mhm... Det tenkt æ og på.

Lars: Det va sånn ironisk...

Helene: @

Lars: Kom ut av ingenting og tenkt ikke over det sikkert. Skikkelig bra beskrivelse av det Adam og Lalah gjor...

Helene: Mhm.

Lars: Synes det va litt rart at han hadd med akkurat den tanken også skjedd det det motsatte. Også va det på side... va det 80? Va i alle fall før dem kom dit... så ser vi at dem har bytta.

Julie: Va nå på side 52.. va det nå.

Helene: Her står det jo at Adam rakte Lalah hånda men så e det jo Lukas.

Lars: Æ tru... æ tru æ så det fler plassa og.

Helene: Ja.

Lars: Der det e mer som at det e Adam som bytte te jeg-person. Men da e det liksom sånn... mer som at det e bildan som e annerledes.

Julie: Ja, litt feil.

Lars: Tenke det kan vårra

Julie: /Her og så ligg jo Lukas attme Lalah igjen, mens Adam står og ser på.

Det er interessant å se hvordan elevene forholder seg til plot-twisten Lars var svært opptatt av i den første litterære samtalen. Plot-twisten er en viktig del av tekstens motstand, og i den første litterære samtalen kommenterte Lars denne. Det var likevel uklart hva han identifiserte som plot-twisten. I den andre samtalen er det derimot et gjennomgående funn at elevene spisser sitt kritiske blikk og jobber mer hermeneutisk ved å både tolke og utvide egen forståelse. Funnene viser at elevene gjentatte ganger bruker boken som ressurs i denne litterære samtalen, eksempelvis innledningsvis i samtalen (se utdrag over). Her kan man se at elevene umiddelbart diskuterer den ambivalente ikonoteksten, og peker på flere konkrete oppslag i romanen som de legger merke til som kontrapunktisk. Elevene nærleser bilder og bruker boka aktivt, og utvider egen forståelse samt forhandler om mening. Det ser man blant annet i transkripsjonsutdraget over, der elevene gjennom en utforskende samtale skaper en felles forståelse om at noe skurrer mellom tekst og illustrasjoner. Både Lars, Helene og Julie kommenterer det kontrapunktiske aspektet, og meningsutvekslingen

er tydelig utforskende. Elevene danner en felles forståelse som knytter dem tettere sammen i meningsskapingen, og gir dem et bedre utgangspunkt, og en større drivkraft, til å finkjemme detaljer og skape klarhet i situasjonen.

Elevene viser tegn til en økende drivkraft i tolkningsarbeidet i den andre samtalen, og det peker mot at elevene har et hermeneutisk begjær. Margrethe Sønneland (2019, s. 115) skriver at et hermeneutisk begjær handler om å ville få på plass en tolkning eller et forløsende svar til de utfordringene man møter i et litterært verk. I den andre samtalen jobber elevene iherdig og målrettet for å finne svar på de mange spørsmålene romanen presenterer, og engasjementet elevene viser i den andre samtalen er et sannsynlig resultat av at de føler seg nærmere et forløsende svar. Det er sannsynlig at elevenes hermeneutiske begjær blir større jo nærmere de kommer en «forklaring», og at det derfor øker i denne samtalen. Det virker som at det er denne trangen som fungerer som en av deres største drivkrefter til å stå i mostand, og at elevene på bakgrunn av dette i større grad bruker og utvikler sin litterære kompetanse. Det hermeneutiske begjæret understrekes også av Lars tidlig i den første samtalen, da han stiller spørsmålet «E det en fasit på herre?». I tillegg kan man se i følgende utdrag fra den andre samtalen at Julie tror det har skjedd en feil med illustrasjonen:

Lars:	Det e nesten litt lettår å tru på bildan.
Helene:	Det kan jo vær at Lukas og Adam og jeg-person... veit itj æ...
Lars:	Men æ ane itj ka æ ska tru på... om det e bildan eller teksten som e sånn.
Julie:	Æ føle det e laga feil bilda.
Lars:	Men om det e et spesifikt punkt det bynne å bli sånn...
Julie:	Æ føle det e når dem går ut av mottaket dem bodd på.

Julies kommentar «Æ føle det e laga feil bilda» er en nevneverdig kommentar. Julie kommenterer det kontrapunktiske aspektet flere ganger og har derfor et godt utgangspunkt til å utfordre egen forståelse rundt tekstens skjulte meninger. Hun kan også bruke dette som et holdepunkt for å både håndtere og stå i ambivalensen, men på bakgrunn av at hun tror det ambivalente er et resultat av et avvik mellom forfatter og illustratør, gjør hun ikke det. Det kan argumenteres for at det oppleves enklere å finne svar i tekstskaernes mulige «feil» enn å akseptere den iboende motstanden og ambivalensen. Det er en interessant kommentar som sier noe om hvilke aspekt ved teksten som oppleves mest forvirrende og uoversiktlig. I den første litterære samtalen var papirene et viktig holdepunkt for Julie, men nå ser det ut som et avvik i illustrasjonene har erstattet det tidligere holdepunktet.

4.3 Intensitetsnivå

Den første litterære samtalen preges av mange lange pauser, og stor usikkerhet blant samtaledeltakerne. Til tross for denne usikkerheten gir elevene aldri opp. De prøver iherdig å snakke seg fram til noe som kan kalles et svar. På et tidspunkt henvender Lars seg til meg og spør «E det nå fasit på herre?», og jeg tolker spørsmålet som et uttrykk for frustrasjon. Jeg forteller elevene at det ikke er noen spesiell fasit, og at jeg er ute etter å høre hva de har fått ut av lesingen. Med dette svaret fortsetter elevene å prate sammen, og stiller ulike spørsmål til teksten.

7.0	
Julie:	Men han Lukas va ganske nøye på at dem skulla ut sammen da.
Lars:	Lukas og Lalah mene du?
Julie:	Nei alle tre. Men kanskje bare Lalah vil ha Lukas, og at dem to ska ut sammen.

Lars: Ja, kanskje ho ikke like han Lukas.
 Julie: Men hvis Adam overlevd så kunna han ha gjømt sæ i vanntårnet.
 Lars: Ja, det kan hend... og at dem kommunisere på et vis... han har no i alle fall ikke komme tebake te mottaket.

6.0

I dette transkripsjonsutdraget diskuterer elevene hva som kan ha skjedd med Adam. Jeg velger å inkludere dette utdraget, fordi pausene er representativt for den litterære samtalen. Utdraget viser eksempelvis at det var en pause på 7 sekunder før Julies kommentar, og 6 sekunder pause etter Lars sin siste kommentar. Selv om det ikke var minuttlange pauser, er samtalen preget av en god del pauser mellom samtaleturene. Selv om man som forsker kan oppleve fortvilelse over et lavt intensitetsnivå, opplever jeg disse pausene som en ubevisst ressurs elevene benytter seg av: det å ta seg god tid i tolkningsarbeid kan være et uttrykk for at man tenker, prosesserer, bearbeider og prøver å forstå. I tillegg til lange pauser mellom de ulike samtaleturene opplevde jeg også et noe langsomt taletempo. Dette observerer jeg blant annet hos Lars. På bakgrunn av inntrykket av Lars som reflektert, tolker jeg taletempoet som et uttrykk for et genuint engasjement der han prøver å ordlegge seg riktig. I samtale én, som varte 22 minutter, teller jeg 111 samtaleturer mellom deltakerne, og åtte pauser på over fem sekunder.

I kontrast til et lavt intensitetsnivå i den første litterære samtalen, er det et overordnet funn i den andre samtalen at intensitetsnivået er høyt. Elevene fungerer i større grad som medierende hjelpere for hverandre, bruker den grafiske romanen aktivt som ressurs og utvider konstant hverandres forståelse. De leser blant annet høyt fra boka for å understreke egne meninger, og viser hverandre ulike aspekter de mener er interessante. Jeg legger merke til at en forhøyet intensitet dominerer samtalen, i form av både et raskt taletempo og en tilsynelatende større trang til å uttrykke seg. Det er spesielt i meningsveksling rundt oppsiktsvekkende oppslag man ser at elevene har et større behov for å uttrykke seg, og en mindre beherskelse med å vente til medelevers utsagn er ferdige. Det ser man et eksempel på når elevene diskuterer kvelningen av tannlegen på oppslag 34:

(LARS BLAR I BOKA)

Lars: Vent litt... enten e det det eller så e det enda en plass der... der dem guttan bytte plass.
 Helene: Ja.
 Lars: Bytte plass i bildan... det ser vi fler gang. For her...
 Julie: [Dem snakke om]
 Lars: [Der Lukas fær igjen... men vi ser itj...]
 Julie: /Snakke jo om at Adam har vårte skada og han som utføre... utføre det te tannlegen... men her ser vi at det e Lukas som utføre.

I dette utdraget ser man at elevene både avbryter og overlapper hverandre, og det kan være på grunn av at de opplever et hermeneutisk begjær. Samtaleturene er i denne samtalen kortere, og det er en lavere terskel for å både avbryte og snakke i munnen på hverandre. På bakgrunn av dette, er det også flere samtaleturer. Denne litterære samtalen varer 32 minutter, i kontrast til den første som varer 22 minutter. Det er også i denne samtalen åtte pauser på over fem sekunder, men antall samtaleturer har likevel økt fra 111 til hele 366. Ved å kun vare ti minutter lenger og inneholde tre ganger så mange turer, er intensitetsnivået mye høyere enn i den første samtalen. Dette peker mot et genuint engasjement for å utvikle hverandres og egen forståelse, samt nærme seg et forløsende svar. Jeg tolker engasjementet som et resultat av at elevene sammen opplever

erkjennelsesøyeblikk på bakgrunn av meningsforhandling, og at de opplever mestring i tolkningsarbeidet. De store forandringene i intensitet og tale tempo fra den første til den andre samtalen tyder på en større selv tillit i tolkningsarbeidet, og fører til at elevene har et bedre utgangspunkt for å oppleve erkjennelsesøyeblikk. I den første samtalen var det et mye lavere intensitetsnivå, sannsynligvis for å kunne prøve å forstå teksten på en bedre måte samt tåle motstand. I denne samtalen er det et høyt intensitetsnivå, og det kan tyde på at elevene er tryggere på egen forståelse, samt har flere knagger å henge informasjon på.

Intensitetsnivå kan sees i sammenheng med kritisk lesing. Engasjementet uttrykker at elevene tolker og forstår, og jo mer de forstår, desto tydeligere blir interessen for romanen. I den første samtalen kan man anta at elevene hviler i tolkningsprosessen, noe romanen og undervisningsopplegget på sett og vis tvinger dem til. Jeg mener at dette bør sees i sammenheng med kritisk lesing. Ved å hvile i tolkningsprosessen rustes de til å bli kritiske lesere. På bakgrunn av gjenlesing, ser man i den andre litterære samtalen at intensitetsnivået øker. Dette er et sannsynlig resultat av at elevene stadig åpner og tolker nye aspekter ved romanen, og det gir elevene gode forutsetninger for å vurdere teksten kritisk. Det legger også til rette for at elevene både får brukt og utviklet sin litterære kompetanse.

4.4 Erkjennelsesøyeblikk

En viktig forutsetning for kritisk lesing, og litterær kompetanse, er opplevelsen av erkjennelsesøyeblikk. Jeg definerer erkjennelsesøyeblikk som situasjoner der man oppdager essensiell informasjon som gir dypere innsikt. Jeg mener at det å trene elever på å se sammenhenger, er en viktig forutsetning for å bli en kritisk leser. Erkjennelsesøyeblikk gir leseren en dypere forståelse av teksten, og vil sannsynligvis motivere og engasjere leseren i videre lesing og tolkning. Slike øyeblikk og opplevelser med litteratur er med på å utvide vår forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Slik kan erkjennelsesøyeblikk sies å utvide forståelseshorisonten elever møter tekster med.

I den første samtalen opplever jeg at elevene har få markante erkjennelsesøyeblikk. Som tidligere nevnt har samtalen et lavt intensitetsnivå, men jeg ønsker nå å belyse dette i sammenheng med erkjennelsesøyeblikk. Elevene opplever forvirring, og trår varsomt rundt tekstens handling. Det er tilsynelatende ingen av elevene som i sin lesning har opplevd tydelige aha-opplevelser. I den andre samtalen opplever jeg at elevene har flere tydelige erkjennelsesøyeblikk, og samtalen gir også uttrykk for at de opplevde det under lesningen. Dette kan være et resultat av at elevene møter teksten med forkunnskaper, forventninger og spørsmål som gir dem bedre forutsetninger for å oppdage ny informasjon.

I den andre samtalen er det tidlig tydelig at elevene, blant annet Lars, har oppdaget bruddet i ikonoteksten. Dette er et resultat av at elevene har hatt erkjennelsesøyeblikk i sin lesning, og oppdagelsen av ny informasjon har store konsekvenser for resten av samtalen. Transkripsjonen av denne samtalen viser også at den i stor grad sentreres rundt bruddet i ikonoteksten og plot-twisten. I tillegg er oppdagelsen av denne nye informasjonen avgjørende for det neste erkjennelsesøyeblikket jeg vil presentere.

Nå vil jeg gjøre rede for et erkjennelsesøyeblikk jeg ser på som et av samtalens mest vitale momenter. Et overordnet funn om samtaledeltakerne er at Lars i større grad enn de andre viste at han sliter med å skille Lukas og Adam. Lars er en engasjert, reflektert og ledende samtaledeltaker, men sliter med å peke på spesifikke oppslag som vitner om et brudd i ikonoteksten. Som nevnt i delkapittel 4.2, peker Lars ubevisst på bruddet i ikonoteksten ved flere anledninger, både i den første og den andre litterære samtalen. Transkripsjonen av de to samtalene viser at elevene forstår at noe skurrer, men at de ikke er i stand til å

peke på spesifikke oppslag før i den andre samtalen. Det kan vitne om at elevene, i første omgang, ikke leser bildene godt nok, og at de i den andre lesingen møter romanen med flere forventninger og en mer skjerpet oppmerksomhet. I denne samtalen opplever Helene et viktig erkjennelsesøyeblikk som er viktig for hennes forståelse og tolkningsprosess, og som resulterer i at de andre også utvikler sin forståelse. Ifølge Steffensen (2005, s. 55) må man gå i dialog med teksten gjennom å stille spørsmål, og dykke inn og ut av delene, for å fremkalle erkjennelse. Transkripsjonen viser at elevene gjør dette i større grad i den andre samtalen. I tillegg velger jeg å stille meg selv som ressurs ved å stille elevene et analytisk spørsmål, som er et viktig verktøy for å kunne fremme erkjennelsesøyeblikk og utvide elevenes forståelseshorisont. Det ser man eksempel på her:

Lalah satt i stolen med åpen munn og lukkede øyne. Hun gråt lydløst. Blusen var tilsølt av blod fra Adams munn. Plutselig sto Adam ved siden av meg. Han virket ustø, men noe i blikket skremte meg. Tankene lot til å være et annet sted. I et øyeblikk var jeg redd det var meg han skulle ta fordi jeg hadde syklet.



72

I stedet ga han tegn til at jeg skulle trække enda hardere. Samtidig rasket han boret ut av tannlegens hender. Tannlegen snudde seg forvirret. Adam kastet seg over ham og surret slangen fra boret rundt halsen hans, og så begynte han å bore. Jeg lukket øynene og trakk alt jeg orket.



73

Figur 5: Oppslag 34, s. 72-73.

- Forsker: Kan dåkk beskriv Lukas og Adam?
 Lars: Ehh ska vi sjå Lukas har litt sånn lysar blondt hår...
 Helene: /Oi...
 (HELENE BLAR FORT GJENNOM BOKEN)
 Lars: Som ligg litt sånn te sia mens Adam har litt meir sånn mørkar som står opp... men tenke på akkurat det
 Helene: /Men sjå her... her e det jo Lukas som tar også kvælen... sjå.
 Lars: Ja må sjå litt på ansiktan demmers da.
 Helene: På side 73.
 Lars: Ser jo ikke håret da.
 Helene: Nei men du ser øyan... dem e blå. Adam har jo brune øya.
 Lars: Du har rett i det ja.
 Helene: @.
 ALLE: X.
 Helene: Farsken.
 (HELENE BLAR)

Dette transkripsjonsutdraget er spennende, og viser hvordan mitt spørsmål fører til at Helene omstiller egen forståelse, og har en aha-opplevelse. For første gang i den andre samtalen blir det identifisert at illustrasjonene viser at det er Lukas, og ikke Adam, som kveler tannlegen på s. 73 (se fig 2). Jeg vil påpeke hvor raskt det gikk opp et lys for henne, og tror derfor at det er det å lese bildene som er den siste, vitale biten elevene tidligere manglet i sitt puslespill. Det er interessant å se hvordan hun tar tak i boka for å se tilbake på andre oppslag av lik karakter. Det er også fascinerende å se hvordan Lars fortsetter å prate selv om Helene tydelig viser at hun er på sporet av noe nytt. Man kan se at Lars umiddelbart begynner å beskrive Lukas og Adam, og man kan anta at han tyr til forkunnskaper heller enn å se på bildene. For å demonstrere erkjennelsesøyeblikkets slagkraft, er det viktig å se på elevenes respons. Småord slik som «Oi» og «Farsken», i tillegg til både latter og utydelig tale, er tydelige kommentarer til den nye og tilsynelatende sjokkerende informasjonen elevene avdekker. I tillegg ser man at det er flere fragmenterte setninger, og dette vitner om at elevene er opprørte og ivrige. Elevenes respons gjenspeiler nok hvor avgjørende de mener denne informasjonen er, og hvor frustrerende det føles å ha gått glipp av den. Dette erkjennelsesøyeblikket fører til at elevene sammen klarer å løse flere gåter, og i denne tolkningsprosessen er det sannsynlig at elevene utvikler sin litterære kompetanse.

Helenes erkjennelsesøyeblikk resulterer også i at elevene pusler sammen flere av bitene i puslespillet. Jeg opplever også at elevene legger merke til detaljer jeg selv ikke la merke til i egen nærlesing.

Julie:	Snakke jo om at Adam har våre skada og han som utføre... utføre det te tannlegen... men her ser vi at det e Lukas som utføre.
Helene:	Mhm.
Lars:	Korr?
Gabriel:	Ja.
Lars:	Vi ser itj... vi ser itj Adam på det bilde her nei.
H + J:	[Jo han ligg der]
Gabriel:	[Adam ligg der]
Helene:	«Adam kastet seg over ham og surret slangen fra boret rundt halsen hans».
Lars:	For du ser... du ser... ei svart bukse. E det det her som e buksa hannes?

Denne meningsutvekslingen er et resultat av å ha oppdaget at illustrasjonene viser at det er Lukas, og ikke Adam, som kveler tannlegen. Her forhandler elevene om mening, som fører til at de opplever viktige erkjennelsesøyeblikk. Etter å ha funnet ut at Lukas kveler tannlegen, prøver de å identifisere Adam sin rolle i krimplottet. Lars mener at de ikke kan se Adam på bildet, men både Helene, Julie og Gabriel avkrefter denne tolkningen. Ved å avkrefte Lars sin kunnskap, utvikler de den. Det er også interessant at elevene motsier Lars, som har vært den ledende samtaledeltakeren. Dette vitner om at elevene har en solid forståelse av hva som skjer når tannlegen kveles, og ved å motsi Lars viser de performative literacy. Som respons ser man at Lars stiller et prøvende og utforskende spørsmål: «For du ser... ei svart bukse. E det det her som e buksa hannes?». Her forhandler elevene om mening. Lars sitt spørsmål er sannsynligvis et resultat av å ha forstått at han kan ha tatt feil, og spørsmålet hans viser at han også tilnærmer seg de andre elevenes tolkning.

4.5 Det hermeneutiske arbeidet med ikonoteksten

Et av de mest fremtredende funnene i denne studien er hvordan elevene i den andre lesingen og samtalen i mye større grad jobber hermeneutisk for å best mulig møte og forstå tekstens mange gåter. I den første litterære samtalen opplever jeg at elevene sliter med romanen, og at det er få aspekt ved teksten som de forstår og kan diskutere. Det kan virke som om den første lesningen i større grad var overfladisk, og at de hadde utfordringer med å gripe boken. Gjenlesing er en viktig strategi, og kan være særdeles viktig i det hermeneutiske arbeidet med kompleks litteratur. *Dagen vi drømte om* er en kompleks roman, og gjenlesing viser seg som et avgjørende verktøy i undervisningsopplegget.

Hermeneutikken vektlegger dialog mellom tekst og leser, og at et verk aldri vil være uttømt. Gadamer (2010, s. 344-345) mener at forståelse skapes i dialogen mellom tekst og leser, og det stadige «frem og tilbake». Det ønskede resultatet av denne prosessen er horisontsammensmeltning. Leserens forståelseshorisont preger altså lesningen, men vil også utvides i møte med ny og utfordrende litteratur. Mine funn peker på at elevene i den første lesningen leser med undring og nysgjerrighet, men at de opplever at lesningen er mer forvirrende enn oppklarende. Det kan likevel antas at elevenes forvirring er et godt utgangspunkt for en ny lesning. Som tidligere nevnt, stiller elevene flere analytiske spørsmål til teksten, og går i større dialog med den, i den andre samtalen. I den første lesningen kan det antas at forvirring overdøver viktigheten av å nærlese detaljer, og at elevene derfor fremstår litt avmektig. I den andre lesningen går elevene derimot inn i lesningen med et større ønske om å forstå den. Som tidligere belyst, ser det ut til at elevene opplever et større hermeneutisk begjær jo flere erkjennelsesøyeblikk de opplever.

Som tidligere belyst, mener jeg at elevene viser et tydelig hermeneutisk begjær. Det blir mer synlig jo flere aspekt ved romanen elevene åpner og forstår, og er et viktig hermeneutisk aspekt. I den andre samtalen øker deres forståelse, og i tillegg til å gå i større dialog med teksten, går elevene også i en mer hensiktsmessig dialog med hverandre. Begge samtalene er hermeneutiske i den grad at elevene leser teksten for å prøve å forstå den, men den første samtalen preges likevel av elevenes avmektighet. Som presentert i delkapittel 4.3, er intensitetsnivået i den andre samtalen høyere. Den tredoblede turtakingen kan gjenspeile at elevene i større grad bruker samtalen som verktøy i tolkningen. Det kan tyde på at elevene forstår at de må bruke både hverandre og boken som ressurs for å kunne løse romanens mange mysterier. Elevenes hermeneutiske begjær fører til at elevene utvikler egen forståelse, eksempelvis gjennom å bekrefte og avkrefte hverandres tolkninger i en utforskende samtale. Gjennom å bruke hverandre som ressurs blir fortolkningsprosessen synligere, men den tydeliggjøres også av at elevene i større grad bruker boken som ressurs. Der de i den første samtalen var opptatt av verbalteksten, er elevene i den andre samtalen mer opptatt av å lese bildene, og dette gir uttrykk for at elevenes gjenlesing har vært mer kritisk og oppmerksom. Dette skjer ikke kun som resultat av ulike erkjennelsesøyeblikk, men sannsynligvis også på bakgrunn av en dypere personlig kobling til teksten og en større bevissthet om samtalen som ressurs.

Jeg har tidligere vært inne på at det skjer en endring i elevenes forståelse når de oppdager bruddet i ikonoteksten. I et hermeneutisk perspektiv, dykker elevene inn i detaljnivå, og avslører ulike viktige aspekt ved teksten som er med på å skape en større forståelse av romanen som helhet. Elevene viser hverandre ulike detaljer som kan hjelpe dem med å best mulig forstå helheten, og identifiserer som resultat bruddet i ikonoteksten. Dette er en viktig forutsetning for å lese tekstens skjulte forestillinger kritisk, og opptre som tekstlig aktør der man utforsker teksten. På bakgrunn av at elevene i større grad aktivt går i dialog med teksten og hverandre, får man en viss pekepinn på om elevene leser romanen med

motstand. Det er spesielt da elevene kommenterer oppslag 34 og 35 (s. 72-74), at jeg forstår at elevene har møtt teksten med større motstand, sannsynligvis som resultat av en mer hermeneutisk lesing. Den følgende meningsvekslingen er allerede fremhevet i sammenheng med erkjennelsesøyeblikk, men den viser også hvordan elevene leser hermeneutisk:

Lars: Vent litt... Enten e det det eller så e det enda en plass
der... der dem guttan bytte plass
Helene: Ja
Lars: Bytte plass i bildan... det ser vi fler gang. For her...
Julie: [Dem snakke om]
Lars: [Der Lukas fær igjen... men vi ser itj]
Julie: Snakke jo om at Adam har vårte skada og han som utføre...
Utføre det te tannlegen... men her ser vi at det e Lukas som
utføre.
Helene: Mhm.
Lars: Korr?
Gabriel: Ja.
Lars: Vi ser itj... vi ser itj Adam på det bilde her nei.
H + J: [Jo han ligg der]
Gabriel: [Adam ligg der]
Helene: «Adam kastet seg over ham og surret slangen fra boret rundt
halsen hans».
Lars: For du ser... du ser... ei svart bukse... e det det her som e
buksa hannes?
Julie: Det e det sikkert.
Gabriel: X

Dette transkripsjonsutdraget tydeliggjør at elevene hjelper hverandre med sin forståelse gjennom et hermeneutisk arbeid. I denne passasjen kan man eksempelvis se at elevene diskuterer hvorvidt man kan se Adam på oppslag 35 (figur 1). Lars mener at man ikke kan se Adam på bildet, men blir utfordret av de andre og må dermed justere egen forståelse. Her ser man at Gabriel, Helene og Julie i større grad nærleser bilder, og Lars sin forståelse drar nytte av dette. I arbeidet med å løse krimplottet, altså om det var Lukas eller Adam som drepte tannlegen, er det essensielt å nærlese detaljer i illustrasjonene. Det er en hermeneutisk prosess, og som resultat av denne prosessen og meningsutvekslingen, prosesserer og bearbeider Lars ny kunnskap.

At elevene i den andre samtalen jobber mer aktivt for å løse romanens mange gåter, uttrykker at de i større grad bruker egenskaper innen performative literacy. Performativ kompetanse er viktig i sammenheng med hermeneutikk, fordi en hermeneutisk lesing og tolkning krever en del viktige ferdigheter. Transkripsjonsutdraget ovenfor viser blant annet at elevene yter evnen til å fokusere og tolerere å feile. Jeg mener at det er et gjennomgående funn at elevene både i den første og andre samtalen viser at de har vært fokusert i sin lesning. De mange detaljene elevene legger merke til, eksempelvis når de identifiserer bruddet i ikonoteksten og vurderer karakterenes troverdighet, peker mot at de leser oppmerksomt. I tillegg viser elevene ved flere anledninger at det «å feile» ikke resulterer i resignasjon, men heller fungerer som viktig motivasjon for videre tolkningsarbeid. Som tidligere nevnt er Lars en av samtaledeltakerne som opplever erkjennelsesøyeblikk som følge av å justere egen kunnskap. Følgende transkripsjonsutdrag er tidligere belyst i sammenheng med erkjennelsesøyeblikk, men nå belyses det i sammenheng med elevenes hermeneutiske arbeid:

Forsker: Kan dåkk beskriv Lukas og Adam?
 Lars: Ehh ska vi sjå Lukas har litt sånn lysar blondt hår...
 Helene: /Oi...
 (HELENE BLAR FORT GJENNOM BOKEN)
 Lars: Som ligg litt sånn te sia mens Adam har litt meir sånn mørkar som står opp... men tenke på akkurat det
 Helene: /Men sjå her... her e det jo Lukas som tar også kvælen... sjå.
 Lars: Ja må sjå litt på ansikten demmers da.
 Helene: På side 73.
 Lars: Ser jo ikke håret da.
 Helene: Nei men du ser øyan... dem e blå. Adam har jo brune øya.
 Lars: Du har rett i det ja.
 Helene: @.
 ALLE: X.
 Helene: Farsken.
 (HELENE BLAR)

I dette utdraget ber jeg elevene beskrive Lukas og Adam, og som resultat oppdager Helene at det er Lukas, og ikke Adam, som kveler tannlegen. I denne meningsutvekslingen bruker elevene ulike performative egenskaper, og jobber hermeneutisk for å forstå bruddet i ikonoteksten. Elevene viser evnen til å fokusere, toleransen for å feile, og også intellektuell sjenerøsitet. Ifølge Blau (2003, s. 214) handler intellektuell sjenerøsitet om å sette pris på alternative tolkningsmuligheter og at man kan endre egen forståelse. Dette ser jeg i sammenheng med de to andre kjennetegnene på performative literacy, særdeles toleransen for å feile. Jeg mener at elevene uttrykker et større engasjement i møte med erkjennelsesøyeblikk der de må justere og endre egen forståelse, blant annet når de oppdager bruddet i ikonoteksten. Min empiri viser også at elevene bruker den nye innsikten som drivkraft i tolkningsarbeidet, og det vitner om performative literacy. Det er sannsynlig å tro at elever som ikke innehar intellektuell sjenerøsitet ville ha blitt frustrert over å oppleve flere situasjoner der ens egen forståelse blir avkreftet av andre. Ved å bruke ny informasjon som ressurs, gir elevene uttrykk for at de er kompetente lesere med stort engasjement for å forstå teksten. I en kritisk lesing er det viktig å være i stand til å undre og utforske, og det gjør virkelig elevene i denne meningsutvekslingen. I denne hermeneutiske lesningen og samtalen, er det sannsynlig at elevene utvider sin forståelseshorison. Dette ruster dem som kritiske lesere i møte med andre tekster.

4.6 Å vurdere pålitelighet og troverdighet

Ifølge Weyergang og Stjern-Frønes (2020, s. 167) er det å vurdere teksters pålitelighet og troverdighet en kompetanse som knyttes til kritisk lesing. Denne tilnærmingen til kritisk lesing ser man også i fagfornyelsen under kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst», og det er derfor interessant å se om elevene vurderer tekstens pålitelighet og troverdighet. Weyergang og Stjern-Frønes (2020, s. 169) understreker viktigheten av å stille ulike analytiske spørsmål til ulike tekster for å kunne vurdere pålitelighet og troverdighet, og sådan lære seg å lese ulike tekster kritisk. Det å skulle vurdere pålitelighet og troverdighet i skjønnlitterære tekster, kan kreve andre leseferdigheter enn når man vurderer samme aspekt i sakprosa. I sammenheng med sakprosa, knyttes pålitelighet og troverdighet ofte til kildekritikk. I lesning av skjønnlitterære tekster, kan det likevel handle om en annen form for pålitelighetsvurdering. *Dagen vi drømte om* har eksempelvis en upålitelig forteller.

I min lesning av *Dagen vi drømte om* oppdaget jeg tidlig at det var en upålitelig forteller, og jeg mener det er et av virkemidlene som gjør romanen særdeles interessant i et kritisk perspektiv. Mine funn viser at elevene både kommenterer og diskuterer bruddet i

ikonoteksten, og stiller spørsmål ved *hvem* som forteller sannheten. I tillegg til å kommentere forteller og synsvinkel, opplever jeg at elevene også kommenterer enkeltkarakterenes troverdighet. I følgende delkapittel vil jeg først se på hvordan elevene kommenterer karakterenes troverdighet for å forstå handlingen, og videre hvordan de stiller seg i forhold til fortellerens pålitelighet.

I den første samtalen kommenteres ikke fortelleren. Det mine funn imidlertid viser, er at elevene kommenterer karakterenes pålitelighet, og det er spesielt Lalah som får gjennomgå i denne samtalen. Elevene kommenterer Lalahs rolle i handlingen ved flere anledninger, og deler en felles antakelse om at Lalah ikke er uskyldig. Elevene tror blant annet at Lalah og bestyreren har et komplott sammen:

- Lars: Ehh bestyreren og han annjer mann der, e dem med på på derre greia Lalah hellj på med, veit dem om det? Sikkert derfor papiran itj e i orden.
- Julie: Det kan jo værre Lalah som har fucka te papiran, fordi ho har hørt ka som skjer.
- (...)
- Forsker: Du snakka jo litt om en plot-twist Lars, ka mene du med det? Ka e plot-twisten?
- Lars: Ja vi får jo værre at... han Lukas hadd det det uttrykket at dem ikke va sammen og at han veit at det va Adam som som drept tannlegen eller vi veit itj ka som har skjedd der eller det som skjedd da også fortelle han mann her at ho har sagt nå anna og at det e det motsatte som har skjedd. Og da lure æ på koffår... koffår løy ho te han? Det va jo veldig rart. Koffår gjor Lalah det bare tenke æ.
- Gabriel: Må no ha en grunn te det.
- Helene: Ja det kan jo hend at Lalah villa kvitt sæ med han derre Lukas ehh også spurt jo han derre fyrn der om Lukas kunna drept for å forsvart hu også sa han kanskje.
- Lars: Han ser sikkert veldig skyldig ut der da så om han derren der har løst te å straff nånn så vil itj Lalah at han ska straff Adam så skylde på han i stedet. Hm, e det fler muligheta kanskje?

Transkripsjonsutdraget over eksemplifiserer hvilket lys elevene ser Lalah i, og det kan virke som de også ser på henne som hjernen bak alt. I stedet for å diskutere forteller og synsvinkel er elevene fast bestemt på at det er Lalah som er skyld i at papirene ikke er i orden, og at det er hun som lyver og manipulerer. Det er interessant at elevene verken kommenterer Lukas eller Adams troverdighet, eller forsøker å identifisere forteller og synsvinkel. Romanens kompleksitet og elevenes forvirring kan trolig være grunnen til at det er vanskelig, da det kan oppleves overveldende. Det kan hende at elevene har utfordringer med å vite hvor man skal begynne å ta fatt i teksten. Det kan tenkes at det er enklere og tryggere for elevene å ta utgangspunkt i, og holde fast ved, noen antakelser i stedet for å gå i dybden av teksten og nærlese detaljer. Elevenes tolkning og mistanke mot Lalah kan ikke forankres i teksten, og dette kan derfor tolkes som et forsøk på å gjøre mening ut av handlingen. Lars sitt avsluttende spørsmål «Hm, e det fler muligheta kanskje?» kan være et uttrykk for intellektuell sjenerøsitet. Her åpner han for at det kan være flere muligheter, og uttrykker åpenhet for andre tolkninger.

I elevenes andre samtale opplever jeg et tydelig skifte i fokus med utgangspunkt i pålitelighet og troverdighet, og det tyder på at mange av de tidligere antakelsene er glemt. Det jeg nå vil dykke inn i, er den innledende meningsutvekslingen i den andre samtalen. I

følgende passasje har elevene som følge av gjenlesing, oppdaget at det er en kompleks ikonotekst. Elevenes erkjennelsesøyeblikk åpner for en mer nyansert diskusjon av fortellerens pålitelighet og troverdighet, og legger et godt grunnlag for videre diskusjon.

- Lars: Okei, kan vi bare bynn... bare gå tebake te side 48 her.
(ALLE BLAR I BOKA)
- Helene: Der ja.
- Lars: Hvis du les den øverste her no så e det han Lukas som beskrive akkurat det Adam og og Lalah gjør da.
- Helene: Mhm... det tenkt æ og på.
(...)
- Julie: Va nå på side 52.. va det nå.
- Helene: Her står det jo at Adam rakte Lalah hånda men så e det jo Lukas.
- Lars: Æ tru... æ tru æ så det fler plassa og.
- Helene: Ja.
- Lars: Der det e mer som at det e Adam som bytte te jeg-person. Men da e det liksom sånn... mer som at det e bildan som e annerledes.
- Julie: Ja, litt feil.
- Lars: Tenke det kan vårra
- Julie: /Her og så ligg jo Lukas attme Lalah igjen, mens Adam står og ser på.

I denne meningsutvekslingen arbeider elevene hermeneutisk med bruddet i ikonoteksten. De har oppdaget detaljer ved teksten som de sammen forsøker å sette inn i en større kontekst. De vurderer eksempelvis tekstens pålitelighet og troverdighet. Lars innleder med følgende kommentar «Kan vi bare bynn på side 48», og det gir uttrykk for at han er ivrig etter å dele noe han har hengt seg opp i. Det Lars vil diskutere med resten av gruppa er det som skjer på oppslag 22 (s. 48-49), og han sier «Hvis du les den øverste her no så e det han Lukas som beskrive akkurat det Adam og Lalah gjør da.» På bakgrunn av denne kommentaren vil jeg anta at Lars sliter med å skille Lukas og Adam, for det han sier stemmer ikke helt. I og med at bruddet i ikonoteksten er nært knyttet framstillingen av de to guttene, er det essensielt å kunne skille dem for å forstå ikonoteksten. Jeg tror Lars har utfordringer med akkurat dette. For å demonstrere denne påstanden, vil jeg kort se tilbake på erkjennelsesøyeblikket i kapittel 4.4. Der oppdager Helene, som resultat av personschildringer, at det er Lukas som kveler tannlegen. Det er først dette oppslaget som fører til at Lars er i stand til å forstå bruddet i ikonoteksten som gjennomgående. Dette setter i gang en diskusjon rundt fortellerens pålitelighet og troverdighet.

Et annet oppslag der elevene vurderer pålitelighet og troverdighet, er oppslag 24 (s. 52-53). Dette er et tydelig kontrapunktisk oppslag, og elevenes kommentarer viser at de forstår bruddet i ikonoteksten. Helenes kommentar «Her står det at Adam rakte Lalah hånda, men så e det jo Lukas» uttrykker at Helene nærleser bildene og ser de i sammenheng med verbalteksten. Slik vurderer de pålitelighet og troverdighet, og man kan se et skifte i fokus fra karakter til forteller. Dette skiftet kan man eksempelvis se hos Lars når han sier følgende: «Der det e mer som at det e Adam som bytte te jeg-person. Men da e det liksom sånn... mer som at det e bildan som e annerledes». Her kommenterer Lars tydelig fortellerens pålitelighet, og viser en usikkerhet knyttet til troverdighet. Ved å kommentere at bildene er annerledes kan det se ut som at han ser på verbalteksten som mer troverdig, og at det er den fortelleren han stoler på. Som respons til dette ser man at Julie biter seg fast i at bildene er «litt feil», og dette kan tyde på at hun sliter

med å forstå ambivalensen. Overordnet kan man se at meningsutvekslingen preges av forhandling om mening der elevene vurderer den upålitelige fortelleren. Elevene viser også evnen til å stille spørsmålsteget ved fortellerens autoritet.

Som resultat av å ha oppdaget bruddet i ikonoteksten, har elevene bedre forutsetninger for å identifisere og diskutere pålitelighet og troverdighet. I den andre litterære samtalen diskuterer elevene hvorvidt de bør stole på den interne og eksterne fortelleren, og dette vitner ifølge Weyergang og Stjern-Frønes (2020, s. 169) om kritisk lesing. Den aktive tolkningsprosessen der elevene vurderer pålitelighet og troverdighet, er sannsynligvis med på å ruste dem i møte med ambivalent litteratur. På bakgrunn av hvor viktig Lalah var for elevene innledningsvis, er det interessant hvordan dette elementet faller bort i den andre samtalen. I denne samtalen blir Lalah kommentert for å kunne forstå Lukas og Adam, og fokuset er flyttet mot de to parallelle fortellernes troverdighet og pålitelighet:

Lars: Det e nesten lett å tru på bildan.
Helene: Det kan jo vær at Lukas e Adam og jeg-person... veit itj æ.
Lars: Men æ ane itj ka æ ska tru på... om det e bildan eller teksten som e sann.
Julie: Æ føle det e laga feil bilda.

I dette transkripsjonsutdraget ser man en tydelig meningsutveksling mellom Lars, Helene og Julie, som kommenterer fortellerens pålitelighet og troverdighet. Lars ytrer at det er enklere å tro på bildene, altså den eksterne fortelleren, men utdyper ikke hvorfor. Senere ser man at han likevel ikke er låst i sin mening, da han sier at han ikke vet hvem han skal tro på. Helene forsøker derimot å komme med en forklaring på tekstens ambivalens, men avbryter seg selv midtveis i setningen. Det ser likevel ut som om hun tenker at det er en mulighet for at Lukas er både Adam og jeg-person, og bringer med dette en ny dimensjon inn i forståelsen av karakterenes pålitelighet. Julie er fortsatt innstilt på at det er laget feil bilder til verbalteksten, og at ambivalensen derfor trolig skyldes en feil mellom illustratør og forfatter. Elevene har dermed ulike innganger til å forstå tekstens ambivalens, og videre ser man at elevene ikke gir slipp på denne diskusjonen:

Lars: /Ja æ tenke at bildan e no rett hele tia eller han og hu som e sammen. Så om vi ser for oss at bildan e rett så e teksten feil.
Helene: Alt rundt e jo riktig
Helene: Om man tar teksten for sæ og bildan for sæ så stemme det.... Og det e to forskjellige historia... egentlig men når du sett det sammen så bli det feil.

Her er elevene nær å identifisere ambivalensen som et bevisst litterært virkemiddel. Lars holder fast ved sin forståelse, og mener at bildene er riktig hele tiden på bakgrunn av at det er Lukas og Lalah som er sammen. Det kan antas at Lars baserer sin antakelse på den plot-twisten han i begynnelsen av samtalen var opptatt av, og det siste oppslaget i romanen der Lalah har forklarer at det er Lalah og Lukas som var kjærester. Om det stemmer at Lars bygger sine antakelser på dette, er det sannsynlig at han viser kritisk lesekompetanse ved å vurdere hva som framstilles, og hvordan. Det tyder på at han ser på jeg-personen Lukas som en utroverdig forteller, og den eksterne fortelleren som troverdig. Helene tilføyer fint at det fortelles to ulike historier som stemmer hver for seg, men som krasjer i den sammensmeltningen som skjer i romanen. Elevene har derfor en felles forståelse om at det fortelles to ulike historier, og at man har en problemstilling når man skal vurdere fortellerens troverdighet og pålitelighet.

På bakgrunn av mine funn, mener jeg at elevenes nye forståelse kan være et resultat av at elevene i større grad har stilt analytiske spørsmål til romanen. Dette er viktige egenskaper for kompetente lesere, og det kan bekrefte at også elevene i denne studien er kompetente og kritiske lesere. Slik har de bedre forutsetninger for å forstå bruddet i ikonoteksten. Elevenes vurderinger av fortellerens pålitelighet og troverdighet viser at elevene har noen egenskaper som er viktig i sammenheng med kritisk lesing. Slikt tolkningsarbeid er hensiktsmessig for å både utvikle og fremme litterær kompetanse og kritisk lesing.

4.7 Å møte tekstens samfunnskontekst

Jeg har tidligere nevnt at romanen er en tydelig kommentar til flyktningkrisen, og at den inneholder parallelle linjer til 2. verdenskrig. I tillegg ble det nevnt i delkapittel 4.2 at elevene kommenterer det allegoriske aspektet innledningsvis i den første samtalen. Romanens allegoriske aspekt kan sees i sammenheng med Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 15), som vektlegger at fremstilling både er politisk og estetisk. Dette understreker viktigheten av å vurdere teksters fremstilling. Dette delkapitlet vil derfor fokuseres rundt elevenes lesning av romanens allegorier, og hvorvidt de uttrykker kritisk lesekompetanse.

Et eksempel på en samfunnsrelatert referanse er mottaket man møter i romanen. Den grafiske romanen følger en variant av hjem-borte-hjem struktur, der mottaket kan sees på som karakterenes sted for transitt. Leseren får vite gjennom verbalteksten at karakterene befinner seg på et mottak, og det er også en del av romanens paratekst. Før selve lesningen, henvender Helene seg til Julie med følgende kommentar: «Det er jo et mottak men det ser itj ut som at... allj e flyktninga... fordi att... har no helt blå øya og lyst hår». Her kommer Helenes forkunnskaper og forventninger til uttrykk, og hun mener at flyktninger stereotypisk sett ikke har blå øyne og lyst hår. Etter den første lesningen, er Helene som tidligere nevnt opptatt av hvilket type mottak det er. Lars responderer med følgende svar: «Flyktninga sikkert da». Videre kommenterer Helene at «ja, men dem har jo ulik etnisitet». Slik viser både Helene og Lars at de identifiserer ungdommene i romanen som flyktninger, og at de ser en kulturell kobling. Det er interessant hvordan Helene, før lesningen, kommenterer at ikke alle ungdommene er flyktninger fordi de har blå øyne og lyst hår. Etter å ha lest, har hun en annen forståelse av ungdommenes etnisitet. Det er sannsynlig at Helene, ved å lese illustrasjonene, endrer sin forståelse av mottaket. Som resultat av hennes forståelse, ser det ut til at hun knytter flyktninger til mennesker som har et mørkere utseende. Den kulturelle koblingen blir ikke utforsket videre i samtalen, men det ligger et tydelig didaktisk potensial der.

Innledningsvis i teoridelen viser jeg til hvordan fagfornyelsen vektlegger det å vurdere framstilling som del av en kritisk kompetanse. I dette perspektivet er det interessant å analysere elevenes meningsutveksling av fremstillingen av mottaket i den første samtalen:

- Helene: Mhm... hadd dem det dårlig på derre mottaket da? Eller va det liksom helt greit?
- Julie: Ser ut som det e treningsrom der da... så virke itj så ille egentlig.
- Lars: Dem hadd det sikkert itj så bra da... følt sæ itj så fri som dem kunna vårre.
- (...)
- Lars: Det va ganske luksus derre mottaket og da... eller ikke luksus men det va jo senger og det va jo... bibliotek.
- Julie: Dusj og.
- Lars: Treningsplass... ka va grunn te det tannlegen gjor da, koffår

villa han borrh i tennern demmers?
 Julie: Sikkert fordi dem ikke hadd papiran da?
 Helene: Enten så likt han å mishandle unga eller så...
 Lars: Han hadd jo
 Helene: [Kanskje det va nå forskning]

Denne samtalesekvensen er fascinerende på bakgrunn av elevenes kommentarer om mottaket. Først og fremst ser man at de betegner mottaket som «itj så ille» og «luksus», og disse kommentarene er viktig å belyse i et kritisk perspektiv. Å omtale et flyktningmottak som luksus kan vitne om at fremstillingen i illustrasjonene bryter med elevenes forventninger. Lars sin kommentar «Det va jo ganske luksus derre mottaket og da... eller ikke luksus men det va jo senger og det va jo... bibliotek» vitner om at hans forståelse av et mottak er annerledes enn det som fremstilles i romanen. Denne meningsutvekslingen sier noe om elevenes menneskesyn, og hvorvidt de tenker kritisk om mottaket. Er det slik at et mottak er luksus på bakgrunn av at det har senger, dusj og treningsrom? Det er interessant at elevene kommenterer mottakets standard i form av treningsrom og bibliotek, men unnlater å kommentere den strenge bevoktningen. Det kan skyldes at elevene ikke leser illustrasjonene godt nok. Elevenes kommentarer kan gjenspeile et lavt kunnskapsnivå om asylmottak, men også forventninger om at flyktninger mangler de mest grunnleggende nødvendighetene og fasilitetene. Elevenes forståelse av mottaket vitner i liten grad om kritisk lesing, og dette er en situasjon som fremmer muligheten til å stille analytiske spørsmål som kan stimulere kritisk lesing.

Det er et gjennomgående funn at elevene ikke er i stand til å se sammenhengen mellom flyktningmottaket i romanen, til virkelighetens flyktningkriser. Det kan tyde på at de ser på mottaket som et ålreit sted å være sammenlignet med episoden hos tannlegen, og at de bruker dette holdepunktet som et utgangspunkt for å diskutere hvorfor ungdommene i dro fra mottaket. I diskusjonen rundt krimplottet er det fascinerende å lese Julies kommentar til hvorfor tannlegen ville borre i tennene til karakterene: «Kanskje det va nå forskning». Selv om det er sannsynlig at hun ikke var bevisst det, er det en kommentar som gir historiske assosiasjoner til legen Josef Mengele under 2. verdenskrig.

Jeg hadde en forventning om at elevene i den andre litterære samtalen skulle gi uttrykk for at de hadde endret syn på mottaket, og at de så en kobling til virkelighetens flyktningssituasjon. Disse forventningene blir ikke innfridd, men jeg blir likevel positivt overrasket over de mange koblingene de ser til 2. verdenskrig. Den andre samtalen preges av at elevene prøver å nøste opp i krimplottet og bruddet i ikonoteksten, og samtalen er i liten grad fokusert rundt andre tema og aspekt ved teksten. Ved å se på elevene sine ark kunne jeg se at Helene hadde notert seg 2. verdenskrig, og for å kunne hente frem disse tankene og assosiasjonene valgte jeg å stille følgende spørsmål: «Også ser æ at dåkk har skreve my interessant som dåkk ikke har snakka om, e det nånn som tenke nå anna? Treng ikke ha nå å gjør med det vi akkurat snakka om.» Dette spørsmålet satte i gang følgende samtale:

Helene: Æ tenke egentlig skikkelig på jødan og sånn æ.
 Julie: [Ja æ og]
 Gabriel: [Ja derre]
 Helene: /Under 2. verdenskrig... Auschwitz.
 Gabriel: Ja Auschwitz ja... Det va det æ og tenkt på.
 Julie: Men... dem kjem jo fra en camp som... har trimrom og mer sånn.

- Lars: Det va jo en flyktningplass da men så har dem kanskje og brukt nåkka som e et gammelt fengsel eller fra 2. verdenskrig.
- Julie: /Ja at dem har tatt i bruk en sånn gammel leir ja.
- Gabriel: Vanskelig å kom sæ ut og... vakt attme inngangen.
- 7.0
- Forsker: Okei, så dåkk tenkt faktisk litt på andre verdenskrig... Det e veldig interessant, og æ ska innrøm at det gjor æ og når æ lest boka her. Ka med 2. verdenskrig e det dåkk tenke har nå med boka her å gjør da?
- Helene: Dem vart jo tvunge te og bygg sånn jernbaneskinna for å frakt vara... og folk...
- Julie: /Også det som va mellom... både skinnan men og det der vanntårnet.
(...)
- Helene: /Når dem dusje her så bynnt æ å tenk på 2. verdenskrig... når vi lest første gangen og... dem visst ikke korr dem skull før dem kom dit og sånn va det med jødan og.
- Julie: Dem visst jo bare at dem på en måte dusj eller...
- Helene: Også kom det jo ingen folk tebake fra den tannlegeplassen...
- Lars: Uten dem jentan da... men vi ane jo ikke korr dem gikk hænn.

I et samfunnskritisk perspektiv er det interessant at elevene gjorde en kobling til 2. verdenskrig uten å kommentere den. Til tross for at elevene ikke leser det allegoriske aspektet kritisk, mener jeg at identifikasjonen av de ulike metaforene er en viktig forutsetning for kritisk lesing. Ved å identifisere slike metaforer har man et godt utgangspunkt til å utforske det kritiske samfunnsaspektet romanen presenterer. Det er det visuelle aspektet som i større grad enn verbalteksten viser tydelige, eksplisitte metaforer til 2. verdenskrig. Helene ser bildene som en tydelig allegori til holocaust, og etter å ha delt det med medelevene blir det raskt en enighet om at de alle gjorde det. Helene kommenterer både dusjene og jernbanen som metaforer til 2. verdenskrig. Julie kommenterer mottakets standard, blant annet at det har et trimrom, og man kan anta at Julie sliter med å se koblingen til konsentrasjonsleirene under 2. verdenskrig. Dette ser jeg på som et uttrykk for at Julie er kritisk til å trekke sammenligninger mellom konsentrasjonsleirer og flyktningmottak. Veum og Skovholt (2020, s. 14) definerer kritisk lesing som «å kunne avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle føresillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvagte i ein tekst.». Selv om elevene avdekker ulike metaforer til 2. verdenskrig, blir koblingen verken identifisert eller utfordret. Det er likevel viktig å understreke at elevenes identifisering av ulike metaforer er en viktig forutsetning for kritisk lesing.

Det kan være et sannsynlig utfall at elevene ikke hadde nevnt 2. verdenskrig, og sine assosiasjoner, om det ikke hadde vært for mitt spørsmål. Helene kommenterer jo at hun allerede i sin første lesing leste allegorisk, men hun deler ikke sine tanker før hun blir spurt. Selv om elevene kommenterer 2. verdenskrig diskuterer de ikke hvorfor teksten fremkaller slike assosiasjoner, og sammenhengen mellom flyktningmottaket og konsentrasjonsleirer. Dette er en allegori elevene ikke er i stand til å identifisere, og det kan argumenteres for at elevene i sin søken etter svar er mest opptatt av krimplottet. Jeg vil gå så langt som å hevde at krimplottet overskygger flyktningkommentaren for elevene i denne studien.

5 Drøfting

Dette forskningsprosjektet undersøker følgende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med skjønnlitteratur fremme og utvikle elevers kritiske lesing?* I læreplanen beskrives kritisk lesing som en sentral del av den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese», og kompetansen er derfor helt essensiell. I kjerneelementene løftes evnen å vurdere teksters påvirkningskraft og troverdighet fram, og kan antas å knyttes til sakprosa. Skjønnlitteratur kan likevel være en fruktbar arena for å utvikle elevers vurdering av påvirkningskraft og troverdighet. Kritisk lesing er også en viktig kompetanse for elevers selvbylde, identitetsutvikling, livsmestring, og respekt for mangfold og meningsmotsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I kompetansemålene får man et bedre innblikk i hva kritisk lesing omfatter. Der ser man at kritisk lesing blant annet berører å reflektere over teksters formål, innhold, sjangertrekk og virkemiddel, og vurdere teksters framstilling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Dette innebærer blant annet å lese tekster med motstand for å forstå deres virkelige prosjekt, eksempelvis gjennom å vurdere teksters dialogiske forhold til samfunnet.

I analysen tar jeg utgangspunkt i fire elevers litterære samtale om en grafisk roman. Først vil jeg kort sammenfatte de viktigste funnene. I den første samtalen møter elevene romanen med mange spørsmål, og mye forvirring. Elevene møter motstand gjennom ulike innganger. Lars plukker opp at det er en «plot-twist», Julie henger seg opp i de uordnede papirene, og Helene kommenterer mottaket. Disse tre inngangene og temaene er de som diskuteres i den første delen av samtalen. De oppdager ikke bruddet i ikonoteksten eller romanens allegorier. I den andre delen av samtalen uttrykker elevene at de har oppdaget bruddet i ikonoteksten. Dette fører også til at elevene vurderer fortellerens pålitelighet og troverdighet. Elevene jobber hermeneutisk gjennom hele samtalen, og det kan indikere at elevene går mer aktivt inn for å nøste opp i ulike aspekt i denne delen av samtalen. De bruker boken som ressurs gjennom å nærlese verbaltekst og illustrasjoner. Det kan antas at elevene går inn i andregangslesingen med viktige forkunnskaper, forventninger og spørsmål som gir bedre forutsetninger for kritisk lesing. Elevene identifiserer også romanens referanser til 2. verdenskrig, men kommenterer ikke hvorfor romanen trekker disse parallellene.

Funnene i analysen vil bli brukt til å diskutere de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen av dette forskningsprosjektet. 1) Hvorvidt inviterte *Dagen vi drømte om* til kritisk lesing? 2) Viste elevene seg som kritiske lesere? 3) Hvorvidt la undervisningsdesignet til rette for kritisk lesing?

5.1 Hvorvidt inviterte *Dagen vi drømte om* til kritisk lesing?

På bakgrunn av egen lesning og tolkning av *Dagen vi drømte om*, kategoriseres den som kompleks. Slik litteratur fremheves av Blau (2003, s. 21) som hensiktsmessig for å utvikle litterær kompetanse. Kompleks litteratur har gode forutsetninger for å fremme forvirring hos leseren, som er en hensiktsmessig inngang til tolkningsarbeid. At en leser opplever litteratur som forvirrende, forutsetter at man faktisk har oppdaget et problem med teksten. I tillegg tematiserer den flyktninger, asylmottak og barndom, med paralleller til 2. verdenskrig. Det er også en sammensatt roman som er ambivalent på bakgrunn av en kompleks ikonotekst. Alle disse interessante aspektene ved romanen kan sies å overskygges av et mystisk krimplott, og romanen har derfor et komplekst og fascinerende kritisk potensial. De mange tomme plassene inviterer leseren til dialog.

Først er det interessant å kommentere et av de funnene som overrasket meg mest. Romanen har to ulike plott, et krimplott og et samfunnsplott, og analysen viser at krimplottet

overskygget samfunnskritikken. Elevene kommenterer ulike allegoriske aspekt, men er ikke i stand til å vurdere romanens paralleller fra flyktningkrisen til 2. verdenskrig. Lars var den dominerende samtaledeltakeren, og han henger seg umiddelbart opp i det han kaller en «plot-twist». Det er tydelig at han refererer til krimmysteriet, og det kan være grunnen til at det er dette aspektet som forfølges i størst grad i de to samtalen. Det kan hende at krimplottet overskygger samfunnskritikken fordi elevene mangler den litterære kompetanse som trengs for å utforske dette aspektet. Romanen legger likevel opp til en samfunnskritisk diskusjon, og har et viktig didaktisk potensiale i en autentisk klasseroms-situasjon. Jeg kunne også sannsynligvis ha trigget en diskusjon rundt romanens samfunns-kritikk med et analytisk spørsmål.

I tillegg til romanens allegoriske aspekt, egner den seg også til å stimulere elevens kritiske sans på andre måter. Det er blant annet en sammensatt tekst. Sammensatte tekster har muligheter for tvetydighet og ambivalens på bakgrunn av sin modale affordans (Ommundsen, 2018, s. 155). Nikolajeva og Scott (2006, s. 17) fremhever bildebøker med kompleks ikonotekst som en god inngang til tolkning. Analysen viser også at den komplekse ikonoteksten legger til rette for et brudd i fortolkningsprosessen hos leseren. De ulike fortellerne skaper ambivalens, og dette fremmer forvirring. Som allerede nevnt er forvirring et tegn på at man har oppdaget en feil med teksten. Kompleks ikonotekst egner seg derfor til tolkning. *Dagen vi drømte om* har derfor et godt potensial for kritisk lesing, eksempelvis gjennom å legge til rette for vurdering av fortellerens pålitelighet og troverdighet. Det ser vi et eksempel på i analysen:

Lars:	Det e nesten lettat å tru på bildan.
Helene:	Det kan jo vær at Lukas e Adam og jeg-person... veit itj æ.
Lars:	Men æ ane itj ka æ ska tru på... om det e bildan eller teksten som e sann.
Julie:	Æ føle det e laga feil bilda.

Lars uttrykker en større tillit til bildene, Helene tror det kan være en kobling mellom Lukas, Adam og jeg-personen, og Julie føler det er laget feil bilder. Julies utsagn kan være et resultat av at hun føler det er enklere å skylde ambivalensen på en feil hos forfatter og illustratør. Det kan være et uttrykk for hennes måte å stå i motstanden hun møter, fordi hun har for lav litterær kompetanse til å forstå at det er et bevisst valg. Elevene viser likevel, på ulikt vis, at de vurderer fortellerens pålitelighet og troverdighet. Dette er en ferdighet som knyttes til kritisk lesing i fagfornyelses kjerneelement og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Weyergang og Stjern-Frønes (2020, s. 169) fremhever det å vurdere påvirkningskraft og troverdighet som viktig del av kritisk literacy og kritisk lesing. Det å vurdere teksters påvirkningskraft, pålitelighet og troverdighet må sees i sammenheng, fordi de alle er uttrykk for en teksts fremstilling. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 15) knytter fremstilling direkte til representasjon, og er opptatt av at teksters fremstilling er en form for politisk kraft. Det er derfor et viktig aspekt ved kritisk lesing å forstå teksters fremstilling, og dernest teksters påvirkningskraft og troverdighet.

Romanens kompleksitet og sanselighet legger også til rette for erkjennelsesøyeblikk. Steffensen (2005, s. 47) mener at skjønnlitteratur er sanselig, og at man derfor enklere kan skape en dyp og personlig tilknytning til teksten. *Dagen vi drømte om* inviterer leseren inn i sin verden, og dette både engasjerer og motiverer elevene. Motivasjon er helt essensielt for å møte utfordrende, komplekse tekster med utholdenhet heller en avmakt. Dette gir gode forutsetninger for å oppleve erkjennelsesøyeblikk, som er en viktig forutsetning for kritisk lesing. Analysen av den andre samtalen gir uttrykk for at elevene har opplevd, og

opplever, flere erkjennelsesøyeblikk. Elevene har blant annet oppdaget romanens kontrapunktiske aspekt, og peker på ulike konkrete oppslag. Dette funnet er et resultat av gjenlesing, og romanen har derfor gode forutsetninger til å fremkalle aha-opplevelser hos leseren. Dette er likevel et eksempel på et erkjennelsesøyeblikk som ikke er særlig synlig, men som er et sannsynlig resultat av den nye informasjonen elevene kommenterer. Analysen viser også noen synlige erkjennelsesøyeblikk, eksempelvis når Helene forstår hvem som faktisk kveler tannlegen. Dette tydelige erkjennelsesøyeblikket utløser en interessant meningsveksling der elevene forhandler om mening.

Helene: /Oi...
(HELENE BLAR FORT GJENNOM BOKEN)
Lars: Som ligg litt sånn te sia mens Adam har litt meir sånn mørkar som står opp... men tenke på akkurat det
Helene: /Men sjå her... her e det jo Lukas som tar også kvælen... sjå.
Lars: Ja må sjå litt på ansikten demmers da.
Helene: På side 73.
Lars: Ser jo ikke håret da.
Helene: Nei men du ser øyan... dem e blå. Adam har jo brune øya.
Lars: Du har rett i det ja.
Helene: @.
ALLE: X.
Helene: Farsken.
(HELENE BLAR)

Dette er en av de mest fascinerende utdragene fra analysen, og jeg mener det understreker romanens potensiale for kritisk lesing. Ved å dykke inn i teksten, oppleve erkjennelsesøyeblikk og forhandle om mening, både viser og utvikler elevene litterær kompetanse. Litterær kompetanse og kritisk lesing er gjensidig avhengig av hverandre, og kritisk lesing kan derfor være et positivt resultat av litterær kompetanse. Eksempelvis knytter Blau (2003, s. 208) performative literacy direkte til lesing av utfordrende tekster. *Dagen vi drømte om* er kompleks, og analysen viser at elevene bruker flere aspekter av sin performative literacy i tolkningsarbeidet. Utdraget ovenfor viser at elevene uttrykker kompetanse som kan sees i sammenheng med samtlige sju egenskaper Blau (2003, s. 211) nevner som del av performative literacy. En kan eksempelvis se at Helene viser fokus ved å nærlese detaljer, at Lars er villig til å utsette sin konklusjon og at han tolererer å feile. Dette er også et uttrykk for intellektuell sjenerøsitet, som innebærer å være villig til å endre mening. Performative literacy handler om å tilegne seg kunnskap, og på bakgrunn av analysen legger *Dagen vi drømte om* til rette for at elever får stimulert, og utviklet, sin litterære kompetanse. Dette kan også utvide elevenes forståelseshorisont, og dette er en viktig forutsetning for å møte tekster kritisk. Skjønnlitteratur med store tolkningsrom er derfor hensiktsmessig for å utvikle elevens forståelseshorisont. Vår forståelseshorisont er viktig for hvordan vi møter ulike tekster, og ved å hyppig møte skjønnlitteratur kan vi utvikle vår forståelseshorisont. Dette er en viktig forutsetning for å kunne lese kritisk, fordi man har større muligheter for å forstå tekstens virkelige prosjekt. Romanen fører til at man har en aktiv tolkningsprosess, og de ferdighetene som aktiveres og utvikles i denne prosessen ruste elevene som kritiske lesere.

De mange aspektene ved elevenes lesing jeg har kommentert, og som *Dagen vi drømte om* fremkaller, har også en viktig overføringsverdi til lesing av sakprosaetekster. I dagens mediesentrerte samfunn møter man utallige sammensatte tekster. Det å vise digital dømmekraft har aldri vært viktigere, og det kan særlig sees i sammenheng med framveksten av det som kalles «falske nyheter» de siste årene. Skjønnlitteratur, eksempelvis *Dagen vi drømte om*, har et godt potensial til å fremme og utvikle kritiske lesere. Kompetansen man

tilegner seg i hyppige møter med skjønnlitteratur vil legge til rette for at man er i stand til å vurdere tekstens pålitelighet og troverdighet, være rustet til å møte motstand, ha gode forutsetninger til å møte ambivalens og være tekstlig aktør. I tillegg har den grafiske romanen et godt potensial til å utvikle elevens medmenneskelighet. I «Demokrati og medborgerskap» i fagfornyelsen (2020, s. 3-4) understrekes «evnen å sette seg inn i andre menneskers livssituasjoner». På bakgrunn av romanens tematikk, har den gode forutsetninger for å legge til rette for en overordnet kritisk diskusjon rundt flyktningmottak, asylsøking og behandlingen av flyktninger. Dette er også viktig for å nå skolens todelte mål, med elevenes medmenneskelighet som et sentralt mål (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8)

5.2 Viste elevene seg som kritiske lesere?

Som det kommer frem i analysen, opplever elevene forvirring. De møter likevel tolkningsarbeidet med ulike holdepunkt, pågangsmot, og et ønske om å forstå tekstens prosjekt. Lars biter seg merke i «plot-twisten», Julie i papirene og Helene i mottaket. Som følge av gjenlesing ser man likevel at elevene finner nye holdepunkt i den andre litterære samtalen. I denne samtalen har elevene flere erkjennelsesøyeblikk, og de diskuterer både bruddet i ikonoteksten, fortellerens pålitelighet og troverdighet, og romanens metaforer til 2. verdenskrig.

Elevene gir uttrykk for at lesningen deres har vært estetisk, samtidig som de møter teksten som tekstlig aktør. Ifølge Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 17) er det å «ivareta både estetisk følsomme lesemåter og litteraturens flertydighet» en viktig forutsetning for kritisk lesing. Elevene gir ikke uttrykk for at deres ønske med lesingen er å avsløre underliggende forestillinger, men heller et ønske om å forstå tekstens virkelige prosjekt. Desto mer de oppdager, jo nærmere føler de seg et forløsende svar. Elevenes meningsutvekslinger er resultat av at elevene har vært tekstlige aktører. Tekstlige aktører er aktive, og de både utfordrer og kritiserer tekster (Molin et. al, 2018, s. 2). Det å opptre som tekstlig aktør er viktig i sammenheng med nøkkelordene man finner i kompetansemålene, eksempelvis ferdighetene å reflektere, sammenligne og tolke. Elevene identifiserer bruddet i ikonoteksten, og vurderer som resultat fortellerens pålitelighet og troverdighet. Det å vurdere tekstens pålitelighet og troverdighet er en viktig del av kritisk lesing, og vektlegges av Weyerang og Stjern-Frønes (2020, s. 169) og i fagfornyelsen (2020, s. 2). Ved å arbeide hermeneutisk, gjennom å nærlese både verbalteksten og illustrasjonene, setter de detaljene inn i en større helhet. Den hermeneutiske og utforskende lesingen og samtalen, resulterer i viktige erkjennelsesøyeblikk der de legger merke til ny informasjon. Erkjennelsesøyeblikk er ikke nødvendigvis resultat av kritisk lesing, men er mulige øyeblikk som kan både fremprovoseres av, og forutsette, kritisk lesing. Det er også sannsynlig at dette litteraturmøtet har gjort elevene oppmerksom på tekstens potensial for tvetydighet.

Det å opptre som tekstlig aktør er også nærliggende den lese måten Janks (2010, s. 22) beskriver som å lese mot teksten. Hun knytter det til kritisk literacy, og forståelsen om at tekster representerer noe annet enn de ofte gir uttrykk for. Som aktive, tekstlige aktører har elevene bedre forutsetninger både for å lete etter en teksts skulte forestillinger, og for å forstå en tekst sitt virkelige prosjekt. I møte med tekster som *Dagen vi drømte om* må man prøve å avdekke skjulte meninger, og dette er en ferdighet som i neste omgang kan brukes i møte med andre tekster. I sammenheng med det å være tekstlig aktør, er det viktig med analytiske tilnærminger til tekster. Analysen inneholder eksempler på dette:

Julie:	Ja te mæ va det liksom sånn koffår dæm papiran ikke va i orden.
Lars:	Ehh...

Julie: Va det liksom nå som bestyrern hadd gjort eller om det va nåkka dem kunna gjør for å få dem i orden.
Helene: Nei æ veit itj.

I dette utdraget fra den første litterære samtalen, ser man at Julie stiller to analytiske spørsmål som omhandler romanens allegoriske aspekt. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 14) mener at litteratur og samfunn er i et dynamisk forhold. Det kan se ut til at den analytiske tilnærmingen ikke er et resultat av et ønske om å avsløre skjulte ideologier, fordi Julie knytter spørsmålene direkte til årsaksforklaring. Julie var veldig opptatt av papirene i hele den første litterære samtalen, og jeg mener at papirene var noe som forvirret henne. Derfor ønsket hun å oppklare dette aspektet, slik at hun kunne øke sin forståelse. Julie kommenterer likevel romanens allegoriske aspekt, og dette har et kritisk-didaktisk potensial. Det er også et tegn på at Julie møter romanen som tekstlig aktør. Det å kaste lys over teksters virkelige prosjekt, eksempelvis teksters mindre åpenbare dialog med samfunnet, er viktig i sammenheng med kritisk lesekompetanse. Ved å utfordre Julies kommentarer, kunne man ha stimulert en viktig tankeprosess og elaborering.

Det er interessant at både Julie og Helene innledningsvis i den første samtalen kommenterte det allegoriske aspektet. De viser at de er mer opptatt av det allegoriske aspektet enn krimplottet, men det er likevel plot-twisten som vies mest oppmerksomhet i denne samtalen. Det kan sannsynligvis skyldes at Lars dominerer samtalen, og at han er mest opptatt av plot-twisten. Den andre samtalen preges av diskusjon rundt krimplottet og bruddet i ikonoteksten, og det allegoriske aspektet kommenteres ikke før helt avslutningsvis. Ved å stille elevene et analytisk spørsmål, får jeg vite at de har lagt merke til ulike metaforer til 2. verdenskrig. Elevene diskuterer likevel ikke hvorfor en roman som tematiserer flyktninger, trekker paralleller til 2. verdenskrig. Det er derfor utfordrende å kategorisere lelingen som kritisk. Elevenes identifisering av ulike metaforer vitner likevel om at de har litterær kompetanse. Blau (2003, s. 204) knytter tekstuell literacy direkte til kritisk tenkning og det å forstå verden. Lesing, tolkning og kritikk er tre viktige komponenter ved tekstuell literacy. Analysen viser at elevene både leser og tolker, men at de ikke er særlig kritiske i møte med det allegoriske aspektet.

Elevenes ukritiske blikk i møte med romanens allegorier ser man eksempel på når elevene diskuterer mottaket standard i den første samtalen:

Lars: Det va ganske luksus derre mottaket og da... eller ikke luksus men det va jo senger og det va jo... bibliotek.
Julie: Dusj og.
Lars: Treningsplass... Ka va grunn te det tannlegen gjør da, koffår villa han borr i tennern demmers?
Julie: Sikkert fordi dem ikke hadd papiran da?
Helene: Enten så likt han å mishandle unga eller så...
Lars: Han hadd jo
Helene: [Kanskje det va nå forskning]

Her kommenterer elevene mottaket som «luksus». Denne antakelsen er tilsynelatende basert på at mottaket tilbyr sine beboere grunnleggende fasiliteter, slik som treningsrom, seng, dusj og bibliotek. Analysen viser at elevene forholder seg ganske ukritisk i sitt møte med asylmottaket. Det kan vitne om at elevene har et umodent syn på flyktningkrisen og asylmottak, og at deres litterære kompetanse ikke er god nok. Blau (2003, s. 2004) knytter tekstuell literacy til det å tenke kritisk, og det å lese verden. Det er tydelig at elevene ikke tenker kritisk om asylmottaket

framstilling, og heller ikke innehar god nok kunnskap om hva asylsøkere går gjennom, eller hvem de er. Det er også interessant å se på Helenes kommentar «Kanskje det va nå forskning». Her er hun nær romanens sannsynlige kobling mellom tannlegen og Josef Mengele, men det er vanskelig å forstå hva hun mener med denne kommentaren. Er det greit å torturere barn om det er forskning? I tillegg baserer Helene sin antakelse om at det er et flyktningsmottak på bakgrunn av at ungdommene har forskjellig etnisitet, til tross for at hun før lesningen mente at ikke alle ungdommene var flyktninger på bakgrunn av blå øyne og lyst hår. Indirekte kan man tolke utsagnene som uttrykk for at asylmottak er greie steder å være, og at flyktninger har et mørkt utseende. I en autentisk klasseromssituasjon hadde dette vært en fin anledning til å stille oppfølgingsspørsmål, og få elevene til å reflektere over hvem som er flyktninger, og hvorfor. Dette kunne ha bidratt til å stimulere kritisk lesing og kritisk tenkning.

Analysen viser at elevene identifiserer og vurderer ulike aspekter ved romanen, og elevenes samtale gir uttrykk for en hermeneutisk lesing. Hermeneutisk lesing er ikke typisk for kritisk lesing, men det er en viktig forutsetning for å utvikle kritisk lesekompetanse. Hermeneutikk handler om fortolkningslære (Gadamer, 2010). Skjønnlitteratur kan opptre tvetydig på bakgrunn av kontrapunktiske modaliteter, og for å identifisere slike aspekter er det viktig med en hermeneutisk lesing. Ved å gå aktivt inn og ut av delene og helheten utvikler man sin forståelse. Elevene legger merke til flere detaljer i den andre lesingen, og dette er en viktig forutsetning for, og resultat av, erkjennelsesøyeblikk. Et eksempel er innledningsvis i den andre samtalen, der Lars sier følgende om det kontrapunktiske aspektet: «Æ tru... æ tru æ så det fler plassa og». Lars uttrykker prøvende at han har sett flere eksempler på kontrapunktiske oppslag, og dette antyder at han har oppdaget et nytt, viktig aspekt ved teksten. Slike aha-opplevelser kan være resultat av en kritisk tilnærming til teksten, men gir også leseren et bedre utgangspunkt for å lese teksten kritisk.

Som tidligere nevnt i delkapittel 5.1, viser elevene tegn på performative literacy, blant annet når Helene oppdager hvem som kveler tannlegen. Analysen, særlig av den andre samtalen, viser at elevene har viktige ferdigheter som styrker dem som tekstlige aktører. De mange aspektene elevene åpner og tolker i sin aktive tolkningsprosess, ruste elevene til å møte tekster kritisk. De opplever erkjennelsesøyeblikk, justerer egen kunnskap, tolererer romanens ambivalens, og er både fokusert og nysgjerrig. I tillegg arbeider de hermeneutisk ved å nærlese, utforske og diskutere både bilder og verbaltekst. Deres hermeneutiske begjær vokser i takt med deres nye forståelse, og legger et godt grunnlag for å utvikle deres kritiske lesing. Elevene har derfor en indre drivkraft til å forstå tekstens virkelige prosjekt, og møter teksten som en tekstlig aktør. I sammenheng med fagfornyelsen, kan man se at elevene viser viktige ferdigheter som beskrives i de ulike delene. De vurderer blant annet pålitelighet og troverdighet, og det må sees i sammenheng med kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

5.3 Hvorvidt la undervisningsdesignet til rette for kritisk lesing?

Undervisningsdesignet er designet med bakgrunn i teori om hvordan man bør tilrettelegge for kritisk lesing og litterær kompetanse. Først valgte jeg litteratur jeg mente hadde gode forutsetninger for å stimulere til tolkning og kritisk lesing, og på bakgrunn av egen lesning valgte jeg *Dagen vi drømte om*. I utformingen av selve designet tok jeg utgangspunkt i Blau (2013), og valgte spørsmål, høytlesning, samtale og individuell lesning som viktige

komponenter. Jeg mener at undervisningsdesignet tvinger elevene til å tolerere tekstens motstand, og vil i det følgende delkapitlet begrunne dette argumentet.

I undervisningsopplegget hadde elevene muligheten til å skrive ned spørsmål underveis i lesningen sin. Med utgangspunkt i analysen, tyder det på at spørsmålene fungerte etter plan. Elevene brukte blant annet spørsmål som inngang til tolkningsarbeidet: «Okei, ska vi start med nånn spørsmål så vi kan tenk litt sammen kanskje?». Analytiske tilnærminger er viktig for kritisk lesing (Veum & Skovholt, 2002, s. 77; Weyergang & Stjern-Frønes, 2020, s. 189). Analysen viser også at spørsmålene jeg stilte elevene førte til elaborering og refleksjon. Det er viktig for elevens litterære faglighet at læreren tilrettelegger, veileder, gir respons og fungerer som rollemodell (Hennig, 2019, s. 128). Et eksempel på et spørsmål som åpnet for diskusjon var da jeg spurte elevene om å beskrive guttene. Et annet eksempel var når jeg mot slutten spurte elevene om de hadde skrevet ned noe annet de ville diskutere. Dette spørsmålet åpnet for diskusjon rundt romanens mange metaforer til 2. verdenskrig.

Som tidligere nevnt i delkapittel 5.2 diskuterte ikke elevene romanens samfunnskritikk. Det er sannsynlig at jeg kunne ha fremprovosert en mer allegorisk og kritisk lesing ved å stille analytiske spørsmål om denne koblingen. En slik fremgangsmåte kan bidra til å forme elever som kritiske, reflekterte og kompetente lesere fordi man stimulerer kritisk lesing og tenkning. Det kunne også ha blitt stilt spørsmål ved flere av elevenes utsagn, eksempelvis når de diskuterte mottakets standard eller papirene. Undervisningsdesignet har altså gode muligheter for en analytisk tilnærming. I og med at undervisningsdesignet har elevenes selvstendighet i fokus, ble det ikke stilt for mange spørsmål. Slik kunne man også fått tilgang på elevenes egen, usensurerte lesning. I tillegg til å tvinge elevene til å elaborere og reflektere, kan analytiske spørsmål tilby elevene ulike innganger til tolkning. Blau (2013, s. 204) mener blant annet at elever ubevisst tilegner seg tekstuell literacy, som han knytter direkte til kritisk tenkning, i direkte instruksjon. Man kan derfor anta at elevene i studien både tilegnet seg måter å tilnærme seg litteratur på gjennom mine spørsmål, og medelevenes ulike tolkninger og spørsmål. Slik legger også undervisningsdesignet opp til å utvikle elevenes litterære kompetanse.

I tillegg til analytiske spørsmål, er også gjenlesing en av de viktigste strategiene i undervisningsopplegget. Skjønnlitteratur inneholder ofte tomme plasser, og *Dagen vi drømte om* kan sies å inneholde så mange at gjenlesing er nødvendig for en best mulig forståelse. Slik det kommer frem i analysen, fører gjenlesing til at elevene oppdager flere nye, viktige aspekt ved teksten. Det er den andre lesningen som fører til at elevene legger merke til bruddet i ikonoteksten, vurderer pålitelighet og troverdighet, kommenterer metaforer til 2. verdenskrig, og uttrykker et tydelig hermeneutisk begjær. I sammenheng med den hermeneutiske sirkelen, er det tydelig at gjenlesing legger til rette for at elevene får en dypere forståelse ved å dykke inn og ut av teksten. Dette er et viktig utgangspunkt for å stimulere til kritisk lesing, fordi man ved ny informasjon har bedre forutsetninger for å opptre som aktiv, tekstlig aktør.

Analysen viser også at samtale var en viktig ressurs i undervisningsdesignet. Skjønnlitteratur, med sine store tolkningsrom, er en arena som egner seg særlig godt for litterære samtaler. Lesing er en sosial prosess, og man bør gi elevene muligheten til å snakke om sin forståelse mens den enda er i utvikling (2003, Blau, s. 41). Elevene fikk derfor samtale om romanen to ganger, i mindre grupper. Små samtalegrupper fremheves av både Blau (2003, s. 55), Hennig (2019, s. 127) og Mercer og Dawes (2008, s. 56) som gode utgangspunkt for samtale. I analysen ser man at det er Lars som er den dominerende deltakeren,

og Gabriel mindre deltakende. Julie og Helene plasserer seg i midten. Som tidligere nevnt, ser man flere eksempler på at elevene avkrefter og bekrefter hverandres tolkninger. Det ser man blant annet når elevene diskuterer krimplottet i den andre samtalen, og der avkrefter Helene, Julie og Gabriel, Lars sin tolkning. På bakgrunn av at elevene avkrefter Lars, som er den mest dominerende samtaledeltakeren, tyder det på at elevene føler på et likeverdig makt- og kontrollforhold. Dette er et viktig aspekt ved samtale mellom elever (Mercer & Dawes, 2008, s, 56). Analysen viser blant annet at elevene utvikler hverandre forståelse ved å avkrefter og bekrefte hverandres tolkninger, og slik bidrar elevene til å utvikle hverandres litterære kompetanse.

Samtalene mellom elevene ser også ut til å være utforskende. Elevene tenker sammen, og utforsker romanens motstand og ambivalens med åpenhet og nysgjerrighet:

Lars: Hvis du les den øverste her no så e det han Lukas som beskrive akkurat det Adam og og Lalah gjør da.
Helene: Mhm... det tenkt æ og på.
(...)
Julie: Va nå på side 52... va det nå.
Helene: Her står det jo at Adam rakte Lalah hånda men så e det jo Lukas.
Lars: Æ tru... æ tru æ så det fler plassa og.

Dette utdraget er hentet fra analysen, og viser den innledende meningsutvekslingen i den andre samtalen. Her ser man at elevene utforsker bruddet i ikonoteksten, og spiller på hverandres tolkninger. Respons fra medelever kan føre til dypere elaborering (Mercer & Dawes, 2008, s. 66). Her ser man blant annet at både Lars, Helene og Julie deltar i en felles utforskende samtale. Lars sin innledende kommentar fører sannsynligvis til at både Julie og Helene tør å dele hva de tenker om ikonoteksten. I tillegg kan Lars sin kommentar «Æ tru... æ tru æ så det fler plassa og» være et resultat av at Julie og Helene bekrefter hans tolkning. Den utforskende samtalen er en viktig arena for kritisk lesing, fordi man blir «tvunget» til å elaborere og reflektere. Selv om det er vanskelig å argumentere for at undervisningsdesignet legger til rette for at elevene leser kritisk, vil jeg hevde at designet tvinger elevene til å bruke ulike ferdigheter som er viktige for kritisk lesing.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Skjønnlitteratur kan inneholde mye motstand, og slik litteratur legger til rette for at man må møte teksten som tekstlig aktør. Som tekstlig aktør utforsker man, og setter spørsmålstegn ved, tekstens virkelige prosjekt og dialogiske forhold til samfunnet. Skjønnlitteratur har et godt potensiale for tolkning, fordi motstand kan skapes gjennom tomme plasser som inviterer leseren til dialog. Studien har vist at det er en didaktisk utfordring å måle kritisk lesing, men det er likevel mulig å få tilgang på elevenes forståelse, lesekompetanse og litterær kompetanse gjennom samtaler. I drøftingen viser jeg at elevene stimulerer og bruker viktige ferdigheter og egenskaper innenfor litterær kompetanse. Jeg argumenterer også for at litterær kompetanse og kritisk lesing er gjensidig avhengig av hverandre, og derfor mener jeg at skjønnlitteratur er en fruktbar arena for å utvikle kritisk lesing. Arbeid med skjønnlitteratur, og den aktive tolkningsprosessen, ruste elevene til å bli kritiske lesere. Slik kan man utvikle elever som har gode forutsetninger for å møte både digitale og analoge, og skjønnlitterære og sakprega, tekster i fremtiden.

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et særskilt undervisningsopplegg med fire elever, og hvordan det kan legge til rette for kritisk lesing. På bakgrunn av jeg bruker en spesifikk grafisk roman for å eksemplifisere skjønnlitteraturens potensial for kritisk lesing, er funnene unike. Forskningsfeltet vil ha godt utbytte av flere studier, både i små grupper og med hele klasser, slik at man får en bedre forståelse på skjønnlitteraturens helhetlige kritisk-didaktiske potensiale. I tillegg kan det være hensiktsmessig å undersøke kritisk lesing i et lengre prosjekt der man eksponerer elever for mange skjønnlitterære verk. Slik kan man analysere hvordan elevers litterære kompetanse, og kritiske lesekompetanse, utvikles som følge av hyppige eksponeringer.

I arbeidet med denne studien ble det tydelig at forskning på skjønnlitteratur og kritisk lesing er et noe neglisjert fagfelt. Kritisk lesing er et fraværende begrep i fagfornyelsen. Denne didaktiske implikasjonen innebærer at lærere selv må tilegne seg kunnskap om hva kritisk lesing er, og hvordan de skal tilnærme seg fenomenet. For å utruste lærere med bedre verktøy til å utvikle elevene sine som kritiske lesere, er det viktig med mye god kunnskap. Det er viktig for å heve skjønnlitteratur som arena for utvikling av kritisk lesekompetanse og litterær kompetanse, og dernest jamstille tekstformen med sakprosa i sammenheng med kritisk lesing.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske Samlaget.
- Blackham, H. J. (2013). *The Fable as Literature*. (2. utg). Bloomsbury Academic.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. utg). Routledge.
- Ersland, B. & Brøgger, L. (2013). *Dagen vi drømte om*. Cappelen Damm.
- Gaasland, R. (2004). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3-4), s. 163-168.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Iser, W. (1975). Tekstens apellstruktur. I Olsen, Michel og Gunver Kelstrup (red.), *Værk og leser: En antologi om receptionsforskningen*. (1996, s.102-133). Borgens Forlag.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Jordheim, H., Rønning, A-B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Jære, E. (2021, 10. februar). Norske elever skårer dårlig i kritisk lesing. *Forskningsmagasinet Apollon*.
https://www.apollon.uio.no/artikler/2021/1_utdanning_kritisk_lesing.html
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1390/2225>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utg.

- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og Forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000ddd/pdfs.pdf>
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer, & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Sage Publications.
- Molin, L., Godhe, A-L. & Lantz-Andersson, A. (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. (3. utg). Författaren och Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2019). What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10583-018-9373-7.pdf>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Taylor & Francis Group.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I Steffensen, B. (Red.). *Møter med barnelitteraturen. Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Riis-Johansen, M-O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa. *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 90- 112). Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. (2019). Konsentrasjonsleir som metafor i skandinaviske bildebøker. Universitetsforlaget. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2643811/Samoilow.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Samoilow, T. & Svelstad-Myren, P.E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Smedbråten, T. L. (2019). «Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønnte jeg mer». [Masteravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpedagogik* (3. utg). Akademisk Forlag.
- Sønneland, M. (2019). Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen. [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenne-land_Margrethe_PhD.pdf?isAllowed=y&sequence=1

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *PISA – dybderapport om læring*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018--dybderapport-om-lesing/>
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/kritisk-lesing-av-historiske-saktekster>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Stjern-Frønes, T. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevs vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet, I: Tove Stjern-Frønes & Fredrik Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Eksempel på transkripsjon

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Eksempel på transkripsjon

(ALLE LESER)

Forsker: Da ser det ut som dåkk har komme gjennom boka?

Lars: Jepp

Julie: Ja

Forsker: Bra jobba... da ska dåkk få lov te å snakk sammen om boka en siste gang... så det e bare å snakk ivei, og dåkk kan gjerne lat som æ ikke e her.

Lars: Okei, kan vi bare bynn ... bare gå te bake te side 48 her.

(ALLE BLAR I BOKA)

Helene: Der ja

Lars: Hvis du les den øverste her no så e det han Lukas som beskrive akkurat det Adam og og Lalah gjor da.

Helene: Mhm... det tenkt æ og på

Lars: Det va sånn ironisk...

Helene: @

Lars: Kom ut av ingenting og tenkt ikke over det sikkert. Skikkelig bra beskrivelse av det Adam og Lalah gjor...

Helene: Mhm

Lars: Synes det va litt rart at han hadd med akkurat den tanken også skjedd det det motsatte. Også va det på side... va det 80? Va iallefall før dem kom dit... så ser vi at dem har bytta.

Julie: Va nå på side 52.. va det nå

Helene: Her står det jo at Adam rakte Lalah hånda men så e det jo Lukas

Lars: Æ tru... æ tru æ så det fler plassa og.

Helene: Ja

Lars: Der det e mer som at det e Adam som bytte te jeg-person. Men da e det liksom sånn... mer som at det e bildan som e annerledes

Julie: Ja, litt feil

Lars: Tenke det kan vårra

Julie: /Her og så ligg jo Lukas attme Lalah igjen, mens Adam står og ser på.

Lars: Mhm.. ja, også tenkt æ at det kjem te bake te det, på side førtiätte, så beskrive han at han enen kunna fårre å leita etter han annjern, mens dem har stukke av men så e det det som skjer her da på side 80, at han leite etter han og ho ikke veit korr han e hænn. Så det e sikkert det som skjer da sia det står det, eller så kan det jo hend at det e nå med bildan... æ veit itj æ, det e litt sånn at bildan og navnan bytte på.

Julie: Ja

Lars: Ka du tru Gabriel?

Gabriel: Hmm...

7.0

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Kritisk lesing i møte med skjønnlitteratur»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* (2013) av Bjørn Ermland og Lillian Brøgger fremmer kritisk lesing og refleksjon. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave skal jeg forske på elevers møte med den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* av Bjørn Arild Ermland. Jeg vil prøve å finne ut om denne romanen fremmer kritisk lesing og refleksjon, og vil observere elevers samtale om romanen i etterkant av høytlesing av romanen.

Prosjektet vil gjennomføres 9. desember, og vil ha en varighet på ca. 90 minutter. Dette prosjektet vil gjennomføres som et undervisningsopplegg i grupper der fokuset er på hvordan elevene samtaler om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* (Ermland & Brøgger, 2013). Det vil bli foretatt lydinnspilling av samtalen, og de transkriberte samtalen vil være datamaterialet for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil presisere at alt innsamlet materiale vil anonymiseres og bli behandlet etter gjeldende retningslinjer for personvern. Masteroppgaven vil bli fullført senest i mai 2021, og ved oppgavens innlevering vil alt materiale slettes.

Jeg skal svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan arbeid med skjønnlitteratur fremme og utvikle elevers kritiske lesing?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort med samråd fra faglærer i norsk, og i dette utvalget trenger jeg fire elever som er interessert i litteratur og lesing. Håper derfor at akkurat du/dere har lyst til å bidra i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et undervisningsopplegg sammen med tre andre elever. Dere vil bli bedt om å samtale om en grafisk roman, og det vil bli gjort et lydopptak av samtalen deres. Dere vil også bli bedt om å skrive, men i svært liten grad. Din etniske opprinnelse vil også tas i betraktning, og det på bakgrunn av tematikken som tematiseres i den grafiske romanen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om du velger å ikke delta i masterprosjektet vil du følge vanlig undervisning sammen med din lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene vil kun være meg, som er forskningsstudenten i dette prosjektet. Navnet ditt og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på forskningsserver, og det vil kun være meg som har tilgang til den. Du vil ikke kunne identifiseres i den ferdige publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen mai 2021. Ved masteroppgavens innlevering vil at materiale slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Sandra Staverløkk Ingdal (mob: 41766549) eller sandra.s.ingdal@hotmail.com, eller veileder Tatjana Kielland Samoilow (tlf: 73412327), tatjana.samoilow@ntnu.no.

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sandra Staverløkk Ingdal

Samtykkeerklæring for foreldre

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet som omhandler elevers arbeid med den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*. Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i litterære samtaler med lydopptak, og at barnets bidrag i samtalen benyttes i mastergradsprosjektet. Jeg er informert om at alt av innsamlet materiale blir anonymisert, og at prosjektet følger gjeldende retningslinjer for personvern. Samtidig er jeg klar over at barnet til enhver tid har mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten noen negative konsekvenser.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* fremmer kritisk lesing og refleksjon», og har fått anledning til å stille spørsmål. **Jeg samtykker til at mitt barn kan:**

- delta i gruppesamtale**
- delta i observasjon**

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* inviterer til refleksjon og kritisk lesing.

Referansenummer

345921

Registrert

08.10.2020 av Sandra Staverløkk Ingdal - sandrasi@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tatjana Kielland Samoilow, tatjana.samoilow@ntnu.no, tlf: 73412327

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sandra Ingdal, sandra.s.ingdal@hotmail.com, tlf: 41766549

Prosjektperiode

16.11.2020 - 31.05.2021

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 29.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

