

Emma Edvardsen og Mira Nes

## «Går det egentlig an å bli usynlig av å bli skremt?»

En studie av en gruppe 3. trinnselevers deltakelse og meningsskapende prosess i en lærerstyrt litterær samtale om «Det usynlige barnet» av Tove Jansson.

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Elin Strømman

Mai 2024



Emma Edvardsen og Mira Nes

## **«Går det egentlig an å bli usynlig av å bli skremt?»**

En studie av en gruppe 3. trinnslevers deltakelse og meningsskapende prosess i en lærerstyrt litterær samtale om «Det usynlige barnet» av Tove Jansson.

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Elin Strømman  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Vår masteroppgave undersøker hvordan elever på barnetrinnet snakker om en skjønnlitterær tekst av Tove Jansson. Studien baserer seg på en kvalitativ metode. Gjennom analyse av en lærerstyrt litterær samtale med en gruppe elever på 3. trinn, undersøker vi elevenes deltakelse og meningsskapende prosess i samtalen. Problemstillingen for prosjektet er: *Hvordan snakker en gruppe elever på 3. trinn om novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale?* Med utgangspunkt i denne problemstillingen har vi to forskningsspørsmål vi søker svar på:

1. Hvordan setter elevene ord på egne tanker, tolkninger og refleksjoner i den litterære samtalen?
2. På hvilke måter evner elever på 3. trinn å sette seg inn i og forstå andres livsverden, følelser og handlinger?

Samtidig som vi undersøker kognitive fenomener, som elevenes ytringer om egne tanker og refleksjoner i den litterære samtalen, baserer også studien seg på et sosiokulturelt læringssyn. Det sosiokulturelle læringssynet understreker at læring skjer i et sosialt samspill og åpner for at deltakernes kunnskap, ideer, holdninger og verdier utvikler seg gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Vygotsky, 2001). Ettersom vi studerer en *gruppe* elever, blir det derfor naturlig å se på kommunikasjonsrommet som etableres mellom elevene som deltar i samtalen. Noen sentrale teoretiske perspektiver vi støtter oss til i oppgaven er Neil Mercers (2000) beskrivelser av *intermental utviklingszone, disputtpregede, kumulative og eksplorerende samtale typer*. Vi har også anvendt Sheridan Blaus (2003) begreper *tekstuell, intertekstuell og performativ literacy* og Martha Nussbaums (2016) begrep *narrativ forestillingsevne*. I tillegg støtter vi oss til leserorientert litteraturteori, deriblant Wolfgang Iser (1978) og Rita Felskis (2008) tanker om hva som skjer i interaksjonen mellom tekst og leser.

Vår studie viser blant annet at elevene ved flere tilfeller har en nærhet til teksten, og at de evner å bruke teksten som springbrett for videre tolkning. De viser gode ferdigheter i å etablere forståelse av det som kan betegnes som en kompleks og utfordrende tekst å lese for en gruppe tredjeklassinger. De er både undrende, kritiske og nysgjerrige til tekstuniverset. Elevene er tilsynelatende aktivt deltakende i en felles tolkningsprosess gjennom lekende, utprøvende og engasjerende tilnærminger til teksten, som utvider tekstlige forståelser.

## Abstract

Our master's thesis investigates how primary school pupils talk about a literary text by Tove Jansson. The study is based on a qualitative method. Through the analysis of a teacher-led literary conversation with a group of 3rd-grade pupils, we examine the pupils' participation and process of creating meaning in the conversation. The research question for the project is: *How does a group of 3rd-grade pupils talk about the short story «Det usynlige barnet» in a teacher-led literary conversation?* Based on this research question, we have two sub-questions we seek to answer:

1. How do the pupils articulate their own thoughts, interpretations, and reflections during the literary conversation?
2. In what ways are 3rd-grade pupils able to familiarize with, and understand the lives of others, their feelings, and actions?

While investigating cognitive phenomena, such as the pupils' expressions of their own thoughts and reflections in the literary conversation, the study is also based on a sociocultural theory of human learning. The sociocultural theory of learning emphasizes that learning occurs during social interaction, and allows for the participants' knowledge, ideas, attitudes, and values to develop using language and participation in social practice (Vygotsky, 2001). Since we are studying a *group* of pupils, we raise our gaze towards the communication space established between the pupils participating in the conversation. Some key theoretical perspectives we rely on in the thesis are Neil Mercer's (2000) descriptions of the *intermental development zone, disputational, cumulative, and exploratory conversation types*. We have also applied Sheridan Blau's (2003) terms *textual, intertextual, and performative literacy* and Martha Nussbaum's (2016) theory of *narrative imagination*. Additionally, we support our work with reader-oriented literary theory, including the thoughts of Wolfgang Iser (1978) and Rita Felski (2008) on what happens in the interaction between text and reader.

Our study shows, among other things, that the pupils regularly refer to the text during the conversation and show abilities to apply the text for their further interpretations. They demonstrate adequate skills in establishing an understanding of what can be described as a complex and challenging text to read for a group of third graders. They are both wondering, critical, and curious about the text universe. The pupils appear to be actively engaged in a collective interpretation process through playful, experimental, and engaging approaches to the text, which expand their textual understandings.

## Forord

Etter noe som føles ut som tusen år på lesesalen, står vi endelig her med en ferdig masteroppgave. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en svært engasjerende og lærerik prosess. Det er med store smil (og tomme lommebøker) vi endelig kan si oss ferdig med skrivingen. Etter fem år som lærerstudenter ved NTNU i Trondheim, ser vi begge fram til å ta fatt på rollen vi snart trer inn i som nyutdannede lærere. Det er spennende å tenke på at vi snart får mulighet til å praktisere noe av det vi har lært underveis i arbeidet med denne masteroppgaven og utdanningsløpet på lærerutdanningen.

Vi må takke flere mennesker som har bidratt til å bedre livene våre det siste halvåret, så vel som i arbeidet med masteroppgaven. En stor takk til vår veileder Elin Strømman, som gjennom engasjement, gode råd og tro på oppgaven har støttet oss gjennom prosessen. Du har veiledet oss inn i et interessant forskningsfelt som vi er sikre på vil fortsette å engasjere oss i fremtiden, og vi er svært takknemlig for din innsats.

Takk til vår praksislærer, som tok hånd om alle samtykker fra foreldre, stilte seg disponibel til å bidra og fulgte oss opp i arbeidet. Vi må også takke alle de flotte elevene som sa seg villige til å forske sammen med oss.

Takk til venner og familie som har støttet oss med gode ord, og som vi har kunnet dele vår frustrasjon med. Takk for at dere har dratt oss vekk fra studiebenken når det trengtes, og motiverte oss til å prøve litt til når vi trengte et spark i rumpa. En ekstra stor takk til alle som har tatt seg bryet av å lese over oppgaven vår.

Vi vil til slutt takke NTNU for muligheten til å samarbeide. Vi har hatt stor glede av å kunne dele tolkninger med hverandre, og det har ikke minst vært en stor støtte å ha en makker å lene seg på.

Trondheim, mai 2024  
Emma Edvardsen og Mira Nes

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.4 Tidligere forskning .....	2
1.4.1 Litterære samtaler .....	2
1.4.2 Lærerens rolle i den litterære samtalen.....	3
1.4.3 Avrunding.....	5
<b>2.0 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>5</b>
2.1 Å tenke og snakke sammen.....	5
2.1.1 Den intermentale utviklingssonen og forhandling om mening .....	6
2.1.2 Mercers tre samtale typer .....	6
2.1.3 Lefsteins dimensjoner .....	7
2.2 Litterære samtaler .....	7
2.2.1 Litteraturen og samtalens dannelsingspotensial.....	7
2.2.2 Den narrative forestillingsevnen.....	8
2.3 Leserorientert lesing.....	8
2.3.1 Tekstens tomme tom og ubestemthet .....	9
2.3.2 Litterær kompetanse .....	9
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>11</b>
3.1 Forskningsdesign .....	11
3.1.1 Klasseromsforskning .....	12
3.1.2 Forskerrollen .....	12
3.1.3 Elevutvalg .....	13
3.2 Empiriinnhenting .....	14
3.2.1 Forberedelse og samtaleguide .....	14
3.2.2 Gjennomføring .....	15
3.2.3 Lydopptak og feltnotater .....	17
3.2.4 Elevtegninger .....	18
3.3 Analysemetoder .....	18
3.3.1 Samtaleanalyse .....	19
3.3.2 Transkripsjon .....	19
3.3.3 Kategorisering.....	20
3.4 Forskningsetikk .....	21
3.5 Studiens kvalitet .....	22
<b>4.0 Analyse</b> .....	<b>24</b>
4. 1 Vår tolkning av novellen.....	25



4.2 Formulering og tekstreferanser .....	27
4.3 Undring .....	32
4.4 Usynlighet.....	35
4.5 Å forstå noen andre enn seg selv .....	39
<b>5.0 Avsluttende drøfting .....</b>	<b>41</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>45</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>49</b>
<i>Vedlegg 1: Samtaleguide.....</i>	<i>49</i>
<i>Vedlegg 2: Godkjent søknad fra SIKT .....</i>	<i>51</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte .....</i>	<i>52</i>
<i>Vedlegg 4: Samtykkeskjema.....</i>	<i>55</i>
<i>Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel .....</i>	<i>56</i>
<i>Vedlegg 6: Prosessdokument .....</i>	<i>57</i>

# 1.0 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en moderne verden der informasjon, læringsressurser og plattformer er mer tilgjengelig enn noensinne, er evnen til å delta i meningsfulle samtaler en uvurderlig kilde for innsikt, forståelse og refleksjon. For oss representerer samtaler om litteratur en plattform der deltakere står fritt til å utforske ideer, utfordre perspektiver og berike hverandres forståelse av litteraturen og seg selv. Når vi tenker tilbake på litterært arbeid fra egen skolegang, minnes vi begge kollektivt arbeid med litteratur. Å kunne opparbeide forståelse i fellesskap ledet til at vi begge satt igjen med en følelse av at vi deltok i meningsfulle prosesser med våre klassekamerater. Enkelte bøker kunne gå fra å være objekter vi i utgangspunktet la for hat, til noe vi fikk forståelse og engasjement for. Det er i denne ånden av utforskning og nysgjerrighet at vi retter vår oppmerksomhet mot hvordan en gruppe elever på tredje trinn snakker om en novelle i en lærerstyrt litterær samtale.

I denne masteroppgaven samler vi empiri fra to distinkte kilder; en skjønnlitterær analyse av Tove Janssons novelle «Det usynlige barnet», og fem tredjeklassingers litterære samtale om denne novellen. Vår tilnærming har vært å analysere novellen i forkant av samtalen med elevene, og utarbeide en samtaleguide for den litterære samtalen som vi selv styrte og deltok i. Vi ser på hvordan samsnakk om litteratur åpner for at elevene deler egne tanker og i fellesskap reflekterer over det litterære verket, noe som videre kan bidra til en dypere forståelse av teksten. Elevenes deltakelse i samtalen og deres felles meningsskaping av litteraturen fungerer derfor som de overordnede temaene for vår undersøkelse. Under norskfagets kjerneelementer står det at elever skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse målene henger tett sammen med det vi er interessert i å undersøke, da vi blant annet ser på hvordan en gruppe elever evner å sette seg inn i andres handlinger, følelser og livsverden. Vi har i denne formuleringen latt oss inspirere av Martha Nussbaums (2016) begrep narrativ forestillingsevne, som betegner evnen til å sette seg inn i noen andres narrativ med forståelse og empati som en vei til danning. I tillegg har vi et ønske om å illustrere potensialet som ligger i å anvende samtaler som en ressurs og inngang til å oppleve og engasjere seg i litteraturen. Vi vil derfor undersøke noen kognitive ferdigheter hos elevene, som deres tanker og refleksjoner, da dette kan gi innblikk i hvordan de opplever litteraturen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som vi har nevnt ovenfor ønsker vi innsikt i elevers interaksjon og felles meningsskaping i en litterær samtale. Problemstillingen for prosjektet er: *Hvordan snakker en gruppe elever på 3. trinn om novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale?*

Selv om vår problemstilling har rot i en interesse for de teoretiske perspektivene til blant annet Nussbaum, er den åpen og elevorientert. Vi er med andre ord mer interessert i hva elevene er opptatt av å snakke om enn hva novellen potensielt åpner for å snakke om. Samtidig ønsker vi å gi den litterære samtalen en retning og et norskfaglig fokus, og har derfor valgt å trekke frem et slikt potensial, nemlig novellens usynlighetstematikk (se 4.1). Med utgangspunkt i denne problemstillingen har vi to forskningsspørsmål vi søker svar på:

1. Hvordan setter elevene ord på egne tanker, tolkninger og refleksjoner i den litterære samtalen?
2. På hvilke måter evner elever på 3. trinn å sette seg inn i og forstå andres livsverden, følelser og handlinger?

Forskningsspørsmålene fungerer som en utdyping av problemstillingen, og spesifiserer hvilke aspekter vi kommer til å undersøke i vår studie på to måter. Det første forskningsspørsmålet peker på hva vi vektlegger når vi undersøker hvordan elevene *snakker* om novellen, og er dermed hovedsakelig rettet mot elevenes formuleringer av egne tekstforståelser underveis i samtalen. Med det andre forskningsspørsmålet åpner vi for å undersøke hvorvidt disse elevformuleringene kan knyttes til forståelser av hvordan verden kan oppleves for noen andre enn en selv, noe som både kan knyttes til mål med litteraturundervisningen i skolen (LK0) og til litteraturteoretiske perspektiver.

## 1.4 Tidligere forskning

Norskfaglige praksiser som inkluderer samarbeid og samsnakk om litteratur viser seg å ha et stort potensial i litteraturundervisningen. Dette trer frem i flere nordiske studier som viser at elever kan tilegne seg dypere forståelser av tekster og øke sine evner til samtaledeltakelse (Aase; 2005, Hennig; 2019, 2020, 2022, Kvistad et al.; 2021). Disse forskerne tar hovedsakelig utgangspunkt i elever på mellom- og ungdomstrinnet. De undersøker blant annet hvordan opplæring i deltakelse i litterære og utforskende samtaler påvirker elevene og deres læringsutbytte. Vi ønsker å fremstille tidligere forskning med vekt på ulike aspekter og tematikker som er relevante for vår studie som tar utgangspunkt i elever på tredje trinn. Forskingen vi presenterer i dette kapitlet belyser på ulike måter aspekter ved litterære samtaler som videre blir relevante å drøfte med utgangspunkt i vårt datamateriale. Kapitlet deles inn i følgende delkapitler; litterære samtaler (1.4.1), lærerens rolle i den litterære samtalen (1.4.2) og et avsluttende avsnitt (1.4.3).

### 1.4.1 Litterære samtaler

Innenfor forskning på litterære samtaler kan Aidan Chambers (1995) regnes som en pionér. Chambers (1995) fremmer viktigheten av det å samtale om litteratur, og understreker at "the act of reading lies in talking about what you have read". Han skriver videre at vi ikke vet noe om en bok før vi har snakket om den (Chambers, 1995, s. 138). Gjennom litterære samtaler får elevene muligheter til å dele tankene sine med noen andre, lytte til andres innspill og bygge videre på hverandres tolkninger. Dette kan betegnes som aspekter ved elevenes litterære kompetanse. Litterær kompetanse kan betraktes som et betydningsfullt mål ved den litterære samtalen forklarer Åsmund Hennig (2019). Dette handler i all hovedsak om ferdigheter til å lese litterære tekster og leserens kunnskaper om tekst og kontekst (Hennig, 2019, s. 75). Vi velger hovedsakelig å fokusere på litterære kompetanser i form av elevenes tolkninger, formuleringer, tekstreferanser og meningsforhandlinger.

Skal den litterære samtalen være læringsfremmende for alle som deltar er meningsforhandling en viktig faktor. Meningsforhandling handler om at elevene fremfor å overføre et budskap til hverandre, forhandler om mening i fellesskap (Linell, 1998). Mercer (2000) skriver at dette er egenskaper som kan øves opp gjennom eksplisitt opplæring i

samtaler og dialogisk samspill. Hvordan undervisning i og om utforskende samtaler som metode kan bidra til at elevene evner å bygge videre på hverandres innspill, er noe både Hennig (2020, 2022), Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) og Rasmussen (2020) har forsket på. Felles for deres forskningsfunn er at samtalerne drives frem av det Rasmussen (2020) kaller *kumulativ elaborering*. Kumulativ elaborering vil si at enkeltelevers bidrag ses på som elementer i en felles kollasj om tekstene. Forskningen viser også at elevenes utsagn sjeldent møter direkte motstand, men at det i stedet legges til nye observasjoner som bekrefter, utvider eller blir introdusert som alternativer til den forrige ytringen (Kvistad et.al. 2021, s. 53). De overordnede temaene vi undersøker i vår studie handler om elevers samtaledeltakelse og felles meningsskapelse av litteraturen. Det er av denne grunn interessant å se hvordan meningsforhandlinger kan drives frem og øke elevers litterære forståelser.

Litterære samtaler har et dannelsespotensial i form av at litteraturen kan gi innblikk i andres livsverdener (Aase; 2005, Penne et al.; 2020, Skardhamar; 2005, Smidt; 2009). Samtalerne kan lede til identitetsutvikling hos elevene, men dette krever at elevene får trening i hvordan de ytrer seg om litteratur de leser (Smidt, 2009). I denne forståelsen handler det om å ta i bruk ulike metoder og samtaleteknikker som rustet elevene til å delta. Slik kan elevene oppleve å få større utbytte av litterære samtaler. Samtidig kan litterære samtaler spoles dersom de utelukkende reduseres til en teknikk (Aase, 2005, s. 109). Den naturlige gangen i samtalen, elevdeltakelse og refleksjoner kan bli hindret dersom det for eksempel rettes et omfattende fokus mot elevenes metaspråk, turtaking eller hvordan de skal henvise til hverandre. På samme måte som elever lærer seg å lese, krever samtaler om litteratur både mengdetrening og visse teknikker for å kunne maksimere utbyttet de får av å delta i den litterære samtalen.

Litterære samtaler har et stort læringspotensial for både faglig og emosjonell vekst (Aase; 2005, Linell; 1998, Mercer; 2000, Smidt; 2009). Det kan likevel ikke forklares som at litterære samtaler utelukkende vil lede elever til nye kunnskaper eller innsikter. Utdanningsforskerne Adam Lefstein (2010) og Laila Aase (2005) har sett på hvordan vi innenfor utdanningssektoren kan bidra til å realisere elevenes stemmer på en måte som unngår at den faglige samtalen blir overfladisk. Utgangspunktet for en læringsfremmende samtale bør være at elevene selv kan se hvordan deltakelse i samtalen innebærer et tilbud om å utfolde seg (Aase; 2005, Lefstein; 2010). Dette kan hemmes dersom samtalen fungerer som en kontroll av kunnskap (Aase; 2005, s. 10, Skardhamar; 2011). Elever kan bruke mye energi på å anta hva det lønner seg å si til læreren som mottaker. Fremstår lærere som evaluerende i litteraturundervisningen fremmes dermed tanker om at det finnes et riktig og galt svar (Andersson-Bakken; 2015, Kvistad, et. al. ; 2021, Aase; 2005, Lefstein; 2010). Opplever elever at det tilrettelegges for at de kan være dristige, tenke nye tanker, se nye sammenhenger, og meddele disse til fellesskapet, kan elevene utvikle seg gjennom den litterære samtalen (Aase, 2005, s. 110). Vi vender derfor blikket mot lærerens rolle i den litterære samtalen. Denne rollen kan tilrettelegges for at elevene får mulighet til delta i de faglige samtalerne på en slik nysgjerrig og utforskende måte.

### 1.4.2 Lærerens rolle i den litterære samtalen

Åsmund Hennig vektlegger elevdeltakelse i litterære samtaler. Barn er i stand til å delta i meningsfulle samtaler om litteratur dersom de får riktig veiledning og støtte til det (Hennig, 2020, 2022). Lærerens rolle handler ofte om å modellere for elevene (Lefstein, 2010).

Teksten som undersøkes og lærerens fagkunnskaper kan veilede samtalen, men lærerens teksttolkninger bør ikke være et hinder for at elevene får komme til ordet. Mortimer & Scott (2003) skriver at undervisningen er mest effektiv når læreren veksler mellom å være interaktiv og ikke-interaktiv, dialogisk og autoritativ. Læreren kan altså være åpen for flere stemmer, delta der det er hensiktsmessig og samtidig gi elevene rom for å diskutere med hverandre.

Det er relevant å tenke på hvilke typer spørsmål lærere stiller i litterære samtaler. Andersson-Bakken (2015) har gjennomført en studie hvor hun observerer hvilke typer spørsmål en lærer stiller sine elever i en helklassesamtale. Studien viser at lærerens spørsmål i stor grad var observasjons- og hukommelsesspørsmål. Litterære samtaler bør ifølge Anne Kari Skardhamar (2011) i størst grad styres av refleksjonsspørsmål. Slik kan elevene øve på å lytte, lese oppmerksomt, forklare og beskrive litterære karakterers utsagn og handlinger. Lærerspørsmål av typen observasjons- og hukommelsesspørsmål legger ikke nødvendigvis opp til videre refleksjon. Disse typene spørsmål har som regel formål om å skape felles forståelse av et komplekst tekstinnhold. Samtidig kan disse typene spørsmål til tider hindre elevenes mulighet til å reflektere ettersom elevenes kunnskap i større grad blir kontrollert fremfor å utdypes (Andersson-Bakken, 2015, s. 293). Eva Hultin (2006, s. 283) undersøker også hvordan lærerspørsmål kan påvirke litterære samtaler. Hun skiller mellom det hun kaller det undervisende avhøret og den teksttolkende samtalen. Det undervisende avhøret handler om at læreren forsøker å fastslå sikker kunnskap og kontrollere elevenes kunnskap og leseforståelse. Den teksttolkende samtalen krever at læreren stiller åpne og autentiske spørsmål. En slik samtale går ut på å analysere, tolke og reflektere rundt teksten, noe som kan anses som formålet med litterære samtaler. Opplever elever at de har mulighet til å være deltakende i diskusjoner som gir rom for å utvikle egne resonnementer kan de utvikle gode måter å møte litteraturen på (Applebee et. al., 2003).

Lærere i litterære samtaler kan bidra til å føre samtalen videre og fungere som fasilitator for samtalen (Lefstein, 2010). Blant annet kan lærere modellere for elevene, organisere settingen rundt samtalen, bygge elevene opp og vise hvordan de i fellesskap deltar i samtalen på en læringsfremmende og respektfull måte. De kan løfte frem elevenes utsagn og legge opp til videre tolkning, og føre samtalen tilbake til temaet dersom elevene havner på avveie. Flere forskere skriver om viktigheten av lærerens oppfølging av elevsvar, såkalte *opptak* (Collins; 1982, Dyste; 2002, Mercer; 2000, Nystrand; 1997). *Opptak* kan tre frem på flere måter; blant annet kan læreren bekrefte, repetere, omformulere eller avvise elevsvaret. Opptakene kan illustrere for elevene at man har forstått det som ble sagt (Svennevig, 2020, s. 106) og legge til rette for at felles forståelse kan etableres (Nystrand, 1997).

I dagens læreplan er det ikke lengre noen pekepinn på hvilke tekster elevene skal møte i skolen. Dette gir lærere et stort mulighetsrom og vi står i grunn fritt til å velge hvilken litteratur som er ønskelig å presentere for elevene. Dette medfører et stort ansvar for læreren som skal velge hvilken litteratur som egner seg for undervisningen. I overordna del av læreplanen står det at felles referanserammer er viktig for å skape tilhørighet til samfunnet. Elever skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med et stort mangfold av perspektiver, holdninger og livsanskuelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Litteraturen har potensiale til å introdusere elevene for slike perspektiver. Dette krever møter med mangfoldig litteratur og litterære sjangre. Det innebærer også å møte litteratur som anses som utfordrende, noe særlig Martin Blok Johansen (2019) fremhever. All ny kunnskap vil

begynne med litt motstand forklarer Johansen (2019, s. 147). Vi har i vårt forskningsprosjekt valgt å undersøke novellen *Det usynlige barnet* (Jansson, 2022). Denne novellen kan anses som en utfordrende tekst å lese for en gruppe elever på tredje trinn, spesielt med tanke på tematikken (se 4.4) og dens språklige fremstilling (se 4.2). Vi har samtidig erfart at å lese og samtale om denne teksten har åpnet for dype og meningsfulle samtaler om viktige temaer.

### 1.4.3 Avrunding

Innenfor det litteraturredidaktiske forskningsfeltet finnes det flere som undersøker samtalefunksjon i klasserommet som et egnet verktøy for elevenes tilegnelse av nye kunnskaper. Forskerne undersøker på hver sin måte hvordan samtalen kan være berikende og læringsfremmende. Berikende i den forstand at å åpne tekster for fellesskapet bidrar til emosjonell vekst og identitetsutvikling for elevene, og læringsfremmende i form av å styrke elevene som meningsgjivere. I tillegg belyses litterære samtalers danningsfunksjon og virkningen dette kan ha for elevenes identitetsutvikling. Fellestrekk for hvordan forskerne betrakter lærerens rolle innenfor dette feltet handler blant annet om tilretteleggelse for elevenes spillerom til å delta i tolkningsfellesskap der tekster undersøkes og samtales om. Lærere kan legge opp til refleksjon og elevinnspill, og veilede elevene dersom de havner på avveie i sine tolkninger. Lærere har også ansvaret for å modellere og sette rammer for hvordan vi i fellesskap deltar i en samtale på en egnet og respektfull måte. Når det kommer til valg av litteratur i skolen bør lærere sørge for at elevene blir presentert for mangfoldig litteratur. Slik kan elevene lære om ulike tematikker, perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Dette kan skape innsikter i mangfoldige livsvilkår og verdenssamfunnet elevene er en del av.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I denne studien undersøker vi hvordan elever snakker om og forstår en litterær tekst. Det som hovedsakelig interesserer oss er derfor ikke teksten i seg selv, men hvordan elevene fortolker og etablerer tekstens mening gjennom lesing og dialog i den litterære samtalen. Vi benytter formuleringer som «elevenes lesning» og «hvordan elevene leser teksten», og bør derfor nevne at det var vi som leste novellen høyt for elevene. Vi betrakter «lesing» i en utvidet forstand i vår studie. Dette vil si at elevenes lesing omfatter elevenes forståelse og ytringer om teksten som blir lest høyt. I vår studie tar vi utgangspunkt i elevenes lesing av tekstens innhold. Med dette plasserer vi oss innenfor en leserorientert litteraturteoretisk retning, som vektlegger leseren, leseopplevelsen og leseprosessen. Datamaterialet vi innhentet, altså transkripsjoner av vår lærerstyrt litterære samtale, ledet oss til hvilke teoretiske perspektiver vi ønsket å anvende (se 3.1). Vår relativt åpne problemstilling har gjort det mulig for oss å legge merke til at elevene snakker om novellen på flere ulike måter. Vi vil derfor se på flere sentrale begreper og perspektiver fra ulike teorier, ettersom det kan belyse ulike aspekter innenfor de overordnede temaene for vår undersøkelse.

### 2.1 Å tenke og snakke sammen

Forståelsen for hvordan samhandling og samarbeid kan påvirke barns utvikling og læring har utviklet seg i takt med forskningen i det litteraturredidaktiske forskningsfeltet. Viktigheten av samtaler og sosial interaksjon som læringsfremmende ressurs er

perspektiver som blir understreket av blant annet Lev Vygotsky (2001), Neil Mercer (2000), og Adam Lefstein (2010). Denne tanken kan først spores tilbake til Vygotsky (2001) som retter oppmerksomheten mot sosiale og dialogiske forutsetninger for barns utvikling og læring. Tankeprosesser trenger ikke å være individuelle aktiviteter, men delte prosesser som gjerne leder til nye innsikter, forståelser og refleksjoner. Dette betraktes som et sosiokulturelt lærings syn. Den grunnleggende ideen er at mennesker lærer bedre gjennom samarbeid og sosial interaksjon med andre. Den mentale utviklingen forekommer på denne måten gjennom en sosiokulturell prosess.

### 2.1.1 Den intermentale utviklingssonen og forhandling om mening

Neil Mercer (2000) forsker på samarbeidslæring og fokuserer på det dialogiske rommet som etablerer seg når flere deltar i fellesskap. Begrepet *intermental utviklingszone* blir benyttet for å beskrive det felles kommunikasjonsrommet som etableres mellom de som deler og tilegner seg kunnskap og ny innsikt (Mercer, 2000). I denne utviklingssonen er deltakerne aktive i en felles tanke og forhandlingsprosess. Ved å koble seg på sine samtalepartnere og dele sine tanker i en utforskende samtale er deltakerne i en prosess Mercer (2000) kaller for *interthinking*, som vil si at de tenker sammen. En slik prosess krever konstant og gjensidig påkobling av deltakerne og de må utforske ideer og utfordre hverandre i samsvar med hvordan samtalen utvikler seg (Mercer, 2000, s. 141). Det blir med dette relevant å poengtere at å samtale ikke utelukkende leder til at de som deltar tilegner seg ny kunnskap, ettersom det krever mer enn bare deltakelse for å delta. Det krever blant annet *interthinking*, altså en samhandling der samtaledeltakere engasjerer seg i gjensidig utforskning, refleksjon og felles menings skaping. Disse aspektene betegnes som fundamentale for dialogiske og sosiokulturelle samtaler (Linell, 1998). Det vil si at samtalen bør inneholde meningsforhandlinger; fremfor at de som deltar i samtalen *overfører* sitt individuelle budskap, *forhandler* de om mening i fellesskap. Det er relevant for oss å undersøke hvordan elevene i vår litterære samtale forsøker å forhandle og formidle sine meninger. Videre er det interessant å se på hvilke samtale typer som kan ha oppstått i den litterære samtalen vi gjennomførte.

### 2.1.2 Mercers tre samtale typer

Ulike samtale typer som oppstår når mennesker samtaler i fellesskap kan ifølge Mercer (2000, s. 102) beskrives på tre måter: *Disputtpregede*, *kumulative* eller *eksplorerende*. Disse samtale typene vil sjeldent kunne kategorisere en hel samtale, ettersom lengre samtaler gjerne inneholder ytringer som leder til at samtale typen glir over til en annen. Tredelingen av samtale typene kan samtidig være med på å identifisere overordnede mønstre. *Disputtpregede samtaler* bærer ofte preg av konkurranse, argumentasjon og et ønske om å overbevise andre deltakere og forsvare egne synspunkter (Mercer, 2000, s. 102). I *kumulative* samtaler er deltakerne derimot hovedsakelig positive til andres synspunkter. Ytringer blir møtt med positiv respons og støtte, og samtalen preges av konsensus og enighet (Mercer, 2000, s. 102). Tidligere ytringer kan bygges videre på av andre deltakere og de kan på en ukritisk måte konstruere felles kunnskap og forståelse (Mercer, 2000, s. 31). Den *eksplorerende* samtalen preges av nysgjerrighet, åpenhet og felles utforskning (Mercer, 2000, s. 173). Her vil ikke målet være å forsvare seg selv eller sine synspunkter, men å bidra med relevant informasjon til samtalen og engasjere seg i andres bidrag. Deltakeres ytringer blir verdsatt i samtalen og kan bli fulgt opp med enighet, eller utfordret med velbegrunnede spørsmål eller alternative tolkninger (Mercer, 2000, s. 98).

### 2.1.3 Lefsteins dimensjoner

Et viktig prinsipp for at deltakere i en samtale tilegner seg ny kunnskap er ifølge Lefstein (2010, s. 186) at det dialogiske rommet etablerer seg rundt deltakernes meningsforhandlinger. Meningsforhandlingen kan være mangefasettert og forekomme gjennom *metakommunikative, ideasjonelle, interpersonelle* og *estetiske dimensjoner* (Lefstein, 2010, s. 171). *Metakommunikative* dimensjoner handler om etablering og opprettholdelse av kommunikative normer, for eksempel hva som er greit og ikke greit å si. *Ideasjonelle* dimensjoner fremstiller hvordan samtaledeltakerne evner å forhandle om mening på en måte som drar samtalen videre. *Interpersonelle* dimensjoner omhandler relasjonene mellom deltakerne i samtalen. *Estetiske dimensjoner* refererer til hvordan deltakerne iscenesetter budskapet sitt. Iscenesettelsen kan skje på en performativ måte, gjerne med humoristiske eller dramatiske innslag. Disse fire dimensjonene og Mercers (2000) ulike samtaleytyper kan virke strukturerende når vi senere i oppgaven skal drøfte våre forskningsdeltakeres deltakelse i den litterære samtalen.

## 2.2 Litterære samtaler

Vi har nå trukket frem noen perspektiver for hvordan samtaler og samarbeid kan fungere som læringsfremmende ressurser. Vi undersøker samtidig en særegen type samtale i vår forskning, nemlig litterære samtaler. I et forsøk på å definere litterære samtaler tar vi utgangspunkt i Laila Aase (2005) sin definisjon. Hun forklarer at det kan virke formalistisk å sette merkelapper som skiller ulike former for samtaler fra hverandre. Likevel har den litterære samtalen noen særegenheter som kan defineres ut fra dens form og formål (Aase, 2005, s. 107). Blant annet vil elevene i en litterær samtale uttrykke sine leseerfaringer i fellesskap. Formålet for samtalen handler derfor om å undersøke teksten med utgangspunkt i det elevene legger merke til og tolker fra teksten. Litterære samtaler skiller seg på denne måten fra andre typer samtaler ettersom den handler om noe som ligger utenfor selvet og egne erfaringer (Aase, 2005, s. 110). Elever kan med dette oppleve et bredere spillerom i samtaler som tar utgangspunkt i noe utenfor seg selv. De kan i større grad velge om noe de uttrykker angår egne meninger eller om meningene gjelder for teksten samtalen handler om.

Elevenes personlige opplevelse av en tekst kan samtidig havne i et spenningsforhold med en litteraturvitenskapelig lesning (Penne et. al., 2020, s. 70). Dette vil si at et sterkt fokus på elevperspektivet potensielt kan lede til at elevene ikke etablerer et metaspråk om litterære tekster. Det er altså viktig at elevene får spillerom til å dele sine personlige opplevelser av en tekst, og at de samtidig får mulighet til å nyansere sine tolkninger med teksten som utgangspunkt. Dette kalles for en dobbel orientering ifølge Aase (2005, s. 110). Hun påpeker at en slik orientering utgjør grunnlaget for en kvalifisert deltakelse i den litterære samtalen.

### 2.2.1 Litteraturen og samtalens dannelsingspotensial

Danning er en sosialiseringssprosess som handler om forståelse for og innsikt i hvilke holdninger og grunnleggende verdier vi kan bygge på og videreutvikle i samhandling med andre (Aase, 2005). Store deler av litteraturens dannelsingspotensial ligger i å dyrke leserens evne til innlevelse skriver Nussbaum (2016). Slik kan leseren bli i stand til å forstå andre



menneskers motiver og valg. På denne måten lærer vi å betrakte mennesker som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter, fremfor å betrakte dem som fremmede og annerledes (Nussbaum, 2016, s. 25). Denne evnen er vesentlig for å kunne lære om andre menneskers liv og kalles for den *narrative forestillingsevnen* (Nussbaum, 2016, s. 12). Martin Blok Johansen (2019, s. 51) sammenlikner dannelsesbegrepet med dannelsesreiser. Litteraturen vil ofte gi lesere en opplevelse av å reise til et annet samfunn som er ulikt fra det en selv kommer fra. I retrospektiv kan en slik dannelsesreise ha ført til endringer på hvordan man har tenkt på eller forstått noe fremmed. Litteraturen har en unik evne til å fremstille samfunn som er fremmede for den som leser. Gjennom å la litteraturen berøre den som leser og ta stilling til ulike moralske spørsmål litteraturen møter leseren med, kan endring forekomme på lik linje med en dannelsesreise.

En litterær samtale kan lede til et dynamisk utviklingsmoment for eleven som leser (Aase 2005, s. 106). Samtalen kan både gjøre det nødvendig for eleven å stoppe opp og se tilbake på egen lesing. Samtidig kan den presse elever til å møte andre måter å lese på enn sin egen. Når tanker om en tekst uttrykkes i fellesskap får deltakere innblikk i nye lesemaater, som videre kan lede til forhandlinger og muligens nye forståelser. Elever får på denne måten mulighet til å utvikle egen forståelse av litteraturen gjennom å språkliggjøre den. Parallelt kan elevene oppleve å bli utfordret på egen forståelse i møte med andre tolkninger. Disse dynamiske utviklingsmomentene betrakter Aase (2005) som avgjørende i henhold til dannelsesfunksjonen lesing av litteratur kan ha.

### 2.2.2 Den narrative forestillingsevnen

Den narrative forestillingsevnen betrakter vi som todelt; på den ene siden krever den at leseren har tilegnet seg kunnskaper om verdenssamfunnet. Samtidig er det ikke tilstrekkelig med bare kunnskap og logisk resonnering. Leserens må også kunne møte kunnskapen med empati og medlidenhet. Disse egenskapene er essensielle for å leve seg inn i og skape en bedre forståelse for hva det vil si å være en annen og hvordan verden ser ut fra deres synspunkt (2016, s. 21). Når man leser litteratur møter man konflikter, personer og problemer man kanskje ellers ikke ville møtt. Dette vil kunne utfordre og oppfordre leseren til å tenke på nye måter (Nussbaum, 2016, s. 20). Grunnlaget for forestillingsevnen må legges tidlig i livet skriver Nussbaum (2016, s. 34). Det er derfor interessant for oss å undersøke hvordan elever på småtrinnet evner å sette seg inn i og forstå andres følelser, handlinger og livsverden. Elevene vi forsker med er i en felles prosess der de utforsker litteraturen. I denne prosessen kan elevene oppleve få innsyn i at lykke og ulykke kan være ujevnt fordelt. Slike innsyn kan skape en tanke og overbevisning om at det er viktig å motvirke urettferdighet (Nussbaum, 2016, s. 34). Ønsker om å motvirke urett fremtrer ved at leseren møter nye kunnskaper med empati og medlidenhet. Vi kan derfor tenke at litteraturens moralske verdier baserer seg på leserens *narrative forestillingsevne*.

## 2.3 Leserorientert lesing

Leserorientert litteraturteori fungerer som et paraplybegrep for ulike retninger der leseren blir vurdert som meningssskaper av teksten. Litteraturen har en måte å si oss noe på, men dette krever en leser som kan fullføre arbeidet og tilføye litteraturen sin mening (Chambers, 1995, s. 35). I en videreføring av dette handler leserorientert lesing om hva litteraturen gjør med leseren. Dette oppfattes aldri likt fra en leser til en annen ettersom

det baserer seg på en subjektiv oppfattelse og tidligere erfaringer som setter sine preg for fortolkningen.

Litteraturteoretikeren Rita Felski (2008) argumenterer for en utvidet forståelse av hva litteraturen kan brukes til. Hun skriver at litteraturen fører med seg en utforskning av forventninger, følelser, håp og tolkninger (Felski, 2008, s. 8). Teksten i seg selv kan ikke si noe om effekten den har på leseren eller litteraturens påvirkningskraft for leseren (Felski, 2008, s. 9). Leserens selv kan derimot si noe om hvordan teksten blir mottatt og forstått. Felski (2008) skriver om fire ulike måter å interagere med litteratur på; *recognition*, *enchantment*, *knowledge* og *shock*. Litteraturen kan fungere som et speil der man gjenkjenner seg selv i karakterer eller situasjoner teksten illustrerer. Den kan la leseren bli fortryllet av handlingen og fullstendig glemme verden rundt seg. Litteraturen inneholder også mye kunnskap som kan gi leseren ny innsikt i hva det vil si å være en annen. I tillegg kan litteraturen belyse situasjoner som ligger langt utenfor leserens opprinnelige forestillingsevne og skape en følelse av sjokk. Denne sjokkeffekten kan vekke både ubehag og fortvilelse for den som leser, i tillegg til at den kan utfordre leserens moral.

### 2.3.1 Tekstens tomme tom og ubestemthet

Hva som skjer i møtet mellom tekst og leser er noe resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser (1978) også er opptatt av å undersøke. Han forklarer at litterære tekster først blir vekket til live i selve leseprosessen. Litterære tekster vil ikke avsløre eller fortelle leseren alt og enhver tekst inneholder med dette noe uttalt. Iser (1978, s. 182) betrakter dette uttalte som tekstens *tomme rom*. Disse tomme rommene danner *ubestemthet* i teksten som videre er en betingelse for tekstens litterære virkning (Iser, 1978, s. 185). Leserens frihet til å fylle inn tekstens tomme rom ved hjelp av egen forestillingsevne når teksten er taus. Dette legger opp til at leseren aktivt kan ta grep for å realisere og utløse tekstens fulle potensial (Iser, 1978, s. 107). Realiseringen forekommer når leseren i en aktiv leseprosess undersøker tekstens sammenheng og tolker tekstens tomme rom i lys av egen forståelse, oppfattelse og erfaring. Leserens vil kunne kjenne seg igjen i flere aspekter ved en tekst, som personer, handlinger og skildringer, slik også Felski (2008) forklarer. Leserens oppgave blir derimot å sette disse momentene sammen til en forståelig helhet (Iser, 1978, s. 109). Handlingen som utspiller seg i leserens respons på teksten vil på denne måten bære like stor vekt som teksten i seg selv. Teksten som er skapt av forfatteren og leserens realisering av teksten er likevel ikke identisk med hverandre, men vil ligge et sted i midten (Iser, 1978). En leser vil uunngåelig dra med seg egne forutsetninger, erfaringer og fordommer inn i lesingen som påvirker leserens tolkninger (Felski, 2008). Tekster innehar samtidig bestemte strukturer som muliggjør leserens meddiktning (Iser, 1978). Leserens har dermed ikke full frihet til å tolke teksten slik man vil.

### 2.3.2 Litterær kompetanse

Vi undersøker i denne oppgaven elevens deltakelse i en litterær samtale og deres felles meningsskapelse av litteraturen. Deres ytringer i samtalen utgjør grunnlaget til å se på elevenes litterære kompetanse. Leserens litterære kompetanse kan gjenspeiles i måtene leseren tilegner seg ny kunnskap og forståelse fra tekster, samt hvordan leseren på en egnet måte fyller tekstens tomme rom. Våre tolkninger og drøftinger av elevenes litterære

kompetanse kan videre veilede oss til å undersøke samtaledeltakelse og elevenes tilsynelatende forståelse av teksten. Vi ser til Sheridan D. Blau (2003) som fremstiller tre dimensjoner for kunnskap eller forståelse av tekst, som sammen utgjør tre ulike former for litterær kompetanse: *Tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*. Disse tre dimensjonene for litterær kunnskap dreier seg hovedsakelig mot høyskolestudenter som utdyper seg i litteraturfeltet. Dimensjonene vil av denne grunn ikke fungere som krav eller forventninger til hva elevene kan eller bør evne i den litterære samtalen. Vi ønsker å se til disse formene for litterær kompetanse ettersom vi opplever at elevenes ytringer i samtalen, til tross for deres unge alder og litterære bakteppe, samsvarer med flere dimensjoner som Blau (2003) fremstiller. Vi vil videre gjøre rede for Blaus tredelte modell for litterær kompetanse.

*Tekstuell literacy* blir beskrevet som leserens evne til å konstruere mening, reflektere, fortolke og utfordre den litterære teksten med et kritisk blikk (Blau, 2003, s. 204). Denne formen for litterær kompetanse krever en tekstintern lesing. Leseren må konstruere sammenhengen i den litterære teksten med inferens, som vil si å trekke slutninger og fylle på med opplysninger ut over de som står i teksten. *Tekstuell literacy* kan forstås som leserens prosedyrekunnskap til «å vite hvordan» man leser. *Intertekstuell literacy* kan betraktes som informasjonskunnskap til «å vite om» det man leser (Blau, 2003, s. 206). *Intertekstuell literacy* krever i større grad tekstekstern lesing, og handler om lesernes evne til å orientere seg i tekstkulturen. Dette forutsetter at en leser har kunnskap fra tidligere leseerfaringer med ulike sjangere, og evner å lese litterære verk intertekstuell. *Performativ literacy* handler om leserens evne til å være selvstyrt i leseprosessen og til å møte litterære tekster med engasjement (Blau, 2003, s. 210). Dette fordrer at leseren er utholdende og viljer å møte tekstens kompleksitet, ambivalens og usikkerhet i den meningsskapende prosessen. Blau (2003, s. 211) identifiserer syv kjennetegn som konstituerer *performativ literacy*. Vi vil nå utdype de kjennetegnene for performativ literacy vi opplevde trådte frem i den litterære samtalen vi gjennomførte med elevene. Disse vil etterhvert bli drøftet i oppgavens analyse av datamaterialet.

*Kapasiteten til å opprettholde et jevnt og oppmerksomt fokus* handler om leserens kapasitet til å gi teksten en nær og vedvarende oppmerksomhet. For at litteratur kan bli utforsket og tolket på en måte vi kan betrakte som verdifull, må leseren inneha denne kapasiteten (Blau, 2003, s. 211). Videre krever leseprosessen en *vilje til å utsette konklusjoner*. Leseren må underholde tanken om at det finnes noe en ikke enda forstår. Dette betyr at leseren har tålmodighet til å vente i egen uvisshet, og heller utforsker og reviderer egen tankegang i leseprosessen. Uvisshet eller manglende forståelse kan oppleves som ubehagelig i en leseprosess. Ubehaget kan føre til et behov for å konstruere egne sammenhenger eller sannheter om teksten som kan konkludere det ubestemte. Dette kan derimot lede til at teksten bryter med illusjonene for hvordan teksten er eller bør være. Slike brudd i egen forståelse må derfor bli undersøkt heller enn ignorert for at teksten skal kunne leses på en velegnet måte (Blau, 2003, s. 211). Videre krever leseprosessen at leseren er *villig til å ta sjanser*. Dette vil si å våge å dele egne tolkninger og hypoteser, svare ærlig, og utfordre teksten og andre tolkninger. Hver gang en leser tilbyr en tolkning til et fellesskap med andre lesere, innebærer det risiko og ansvar, noe som krever intellektuelt mot forklarer Blau (2003, s. 212). Leserens ytring til fellesskapet kan møte motstand i den forstand at andre er uenige. Tolkningsfellesskap kan etablere seg når meninger forhandles og forståelse øker. Et slikt tolkningsfellesskap bygges når samtaledeltakere har mot til å tolke og dele sine tolkninger til fellesskapet (Blau, 2003, s. 212). Til slutt kan leseprosessen kreve at leseren *tolererer tekstens tvetydighet, paradoks*

og usikkerhet (Blau, 2003, s. 213). Dersom noe oppleves som meningsløst eller utydelig vil leseren vise høy litterær kompetanse gjennom evnen til å trosse frustrasjonen, være tålmodig i den meningsskapende prosessen og kontinuerlig revidere egen forståelse.

Litteratur kan ofte by på frustrerende opplevelser dersom teksten innehar noe tvetydig eller usikkert. I vårt tilfelle handler den litterære teksten om et usynlig barn. Hvordan dette barnet til slutt ble synlig representerer et tomt rom som leseren selv må fylle. I tilfeller der leseren tåler å stå i tekstens usikkerhet, reviderer egen tankegang og våger å tolke uten å være sikker, synliggjøres leserens evne til å møte litterære tekster som selvstyrt og engasjert.

## 3.0 Metode

Denne studien bygger på et datamateriale vi har samlet inn gjennom en litterær samtale med fem elever på 3. trinn i januar 2023. Materialet består av transkripsjon av lydopptak, elevtegninger og feltnotater, og blir nærmere illustrert i kapitlet om empiriinnhenting (3.2). Denne studien har vært en del av PRANO-prosjektet ved NTNU, noe som har hatt en innvirkning på innhenting av oppgavens datamateriale. Dette beskriver vi i delkapitlet om klasseromsforskning (3.1.1). Vi vil i dette metodekapittelet gjøre rede for *hva* vi har forsket på, *hvordan* materialet ble samlet inn og analysert, og *hvorfor* vi har tatt de metodologiske valgene. Til slutt i kapitlet redegjør vi for forskningsetiske hensyn og vurderer studiens kvalitet.

### 3.1 Forskningsdesign

Vår studie kan betegnes som en kvalitativ studie og vi er interessert i elevers forståelse av et litterært verk vi tar med inn i klasserommet. Vår kvalitative forskningsmetode egner seg for å blant annet undersøke hvordan deltakerne tolker andres livsverden, og hvilken betydning disse tolkningene kan ha for handling og samhandling. Dette er noe Tjora (2021, s. 32) betegner som en kvalitet ved kvalitativ forskning. Kvalitative studier er ofte rettet mot fenomener som handling, kommunikasjon og sosial interaksjon, og ser på meningsdannelse og det intersubjektive grunnlaget for dette (Tjora, 2021, s. 35). Grunnen til at vi har valgt å utforme en kvalitativ studie er nettopp ønsket om å undersøke meningsskaping, tolkning og dialogisk samspill i en samtale om en skjønnlitterær tekst.

Kvalitativ forskning tar ofte utgangspunkt i teoretiske perspektiver innenfor et gitt fagfelt for å definere rammen for hva som er interessant i forhold til problemstillingen (Tjora, 2021, s. 39). Den kvalitative forskningen er mangfoldig og forskningen drives gjerne frem i samspillet mellom teori og empiri (Tjora, 2021, s. 27). Vi har gjennomført en litterær samtale som vi deretter har transkribert og analysert. I vår forskning har vi ikke betraktet teori og empiri som separate deler, ettersom vi i forkant av forskningen var inspirert av teorier som videre ledet oss til et av våre forskningsspørsmål. Vi var særlig interessert i Martha Nussbaums (2016) begrep narrativ forestillingsevne, og litterære samtalers dannelsespotensiale. Samtidig ga empirien vi innhentet grunnlaget for hvilke teoretiske perspektiver vi ønsket å anvende for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i transkripsjonene av den litterære samtalen har vi sett på teori knyttet til både litterær kompetanse og samtaledeltakelse. Disse belyser aspekter fra datamaterialet som vi finner relevante for å svare på oppgavens

problemstilling, som handler om hvordan elevene snakker i den litterære samtalen. Metoden for analysen av datamaterialet kan på denne måten betegnes som induktiv. Den induktive metoden tar utgangspunkt i at forskeren antar generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller (Tjora, 2021, s. 40). Studien inneholder også noen tegn til en deduktiv metode, ettersom vi i forkant av arbeidet hadde sett for oss et teoretisk begrep vi ønsket å bruke i oppgaven.

Vår masteroppgave undersøker hvordan elever på barnetrinnet snakker om en skjønnlitterær tekst av Tove Jansson. Gjennom analyse av en lærerstyrt litterær samtale med en gruppe elever på 3. trinn, undersøker vi elevenes deltakelse og meningsskapende prosess i samtalen. Problemstillingen for prosjektet gjentar vi her: *Hvordan snakker en gruppe elever på 3. trinn om novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale?* Med utgangspunkt i denne problemstillingen har vi to forskningsspørsmål vi søker svar på:

1. Hvordan setter elevene ord på egne tanker, tolkninger og refleksjoner i den litterære samtalen?
2. På hvilke måter evner elevene å sette seg inn i og forstå andres livsverden, følelser og handlinger?

### 3.1.1 Klasseromsforskning

Masterarbeidet er som nevnt innledningsvis en del av PRANO-prosjektet ved lærerutdanningen på NTNU<sup>1</sup>. Prosjektet har tilrettelagt for at arbeidet med masteroppgaven er forankret i praksisfeltet. Formålet med prosjektet er å styrke samarbeidet mellom skolen og lærerutdanningen, gjennom et tett norskfaglig samarbeid med andre medstudenter, praksislærere og veiledere fra et fagmiljø med spisskompetanse på feltet (Institutt for lærerutdanning, u.å.).

For å samle inn datamaterialet har vi benyttet oss av en enkeltstående casestudie, da studien er bundet til både tid og sted, og fokuset er rettet mot en spesifikk aktivitet. Casestudier inneholder detaljerte beskrivelser av noe som blir undersøkt i sin kontekst (Postholm, 2010, s. 50), noe som videre kan tillate oss å trekke generelle slutninger ut fra elevdeltakelsen i den litterære samtalen. Aktiviteten vi undersøker i denne studien er en litterær samtale på en time og tjue minutter, med fem elever som deltok utenfor deres ordinære undervisning. Vår undersøkelse er med dette avgrenset til deltakere, lokasjon og tidsrom. Tjora (2021, s. 41) betrakter casestudier som en studie som benytter eksisterende grenser for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. I tråd med PRANO-prosjektet var noen av disse grensene satt for oss. Blant annet var både skole, klassetrinn, og tidsperiode avsatt til forskningen tilrettelagt av NTNU. Samtidig opplevde vi stor frihet til å velge både hva vi ønsket å undersøke og hvem vi ville undersøke med.

### 3.1.2 Forskerrollen

Vår masteroppgave er et resultat av våre stemmer, samt andre medstudenter og veiledere sine tanker og veiledninger. Vi har gjennom hele prosessen forsket og skrevet sammen,

---

<sup>1</sup> PRANO er en forkortelse for *praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter*. PRANO-prosjektet er et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt som startet våren 2021. (Institutt for lærerutdanningen, u.å.).

som beskrevet i vedlegg 6. I forkant av den litterære samtalen ble vi enige om hvilke roller det var hensiktsmessig å tre inn i under lesestunden. Forskerrollene vi inntok i vår forskning kan betegnes som "observatør-som-deltaker" og "fullstendig deltaker" (Gold, 1958; Postholm & Jacobsen 2018, s. 115), og i gjennomføringen vekslet vi mellom disse rollene. Den av oss som hovedsakelig observerte aktiviteten skrev feltnotater, men hadde likevel mulighet til å stille spørsmål og interagere med elevene. Den som var "fullstendig deltaker" var en aktiv del av det som ble observert, og var den som leste høyt, stilte spørsmål og ledet den litterære samtalen. Mens en ledet samtalen, kunne den andre observere samtalen nøye og notere sine observasjoner. Vi byttet roller underveis, slik at vi fikk erfaring med begge rollene. På denne måten fikk vi tilføyd ulike perspektiver både i aktiv deltakelse, så vel som i observasjoner. I tillegg deltok vår veileder som "fullstendig observatør" i forskningen, og var til stede i rommet vi befant oss i. Veilederen fikk mulighet til å introdusere seg selv til elevene, men deltok kun gjennom observasjoner i løpet av den litterære samtalen.

Ettersom vi var en del av PRANO-prosjektet, har vi i løpet av totalt tre uker sammen med elevene på klassetrinnet opparbeidet en relasjon med elevene vi forsket med. Den doble rollen vi inntok som både praksisstudenter og forskere kan ha påvirket elevenes deltakelse i den litterære samtalen, ettersom relasjonene vi hadde etablert med elevene tenkelig kunne lede til en følelse av trygghet til oss. En annen faktor som kan ha spilt inn for elevenes deltakelse i samtalen var at veilederen vår var til stede i rommet, og at hun til forskjell fra oss var helt ukjent for elevene. Vi opplevde likevel at elevene var nysgjerrige, deltakende og våget å by på seg selv, noe som kan indikere at de følte seg komfortable med de som var i rommet.

### 3.1.3 Elevutvalg

Før gjennomføringen av den litterære samtalen sendte vi inn en søknad til SIKT (Vedlegg 2). I tillegg utformet vi et informasjonsskriv til elevenes foresatte (Vedlegg 3). Dette informerte om prosjektet vårt, og inkluderte et samtykkeskjema (Vedlegg 4) der de kunne krysse av om de godtok at barnet deres deltok i prosjektet. Skrivet ga foreldrene og elevene et innblikk i hva forskningen handlet om, forklarte at det ville bli tatt lydopptak av barnet, og at vi ville anonymisere deltakerne i transkriberingen av samtalen. Vi kommenterer dette nærmere i delkapitlet om forskningsetikk (3.4).

Kvalitative undersøkelser har ifølge Thagaard (2009, s. 55) gjerne et strategisk utvalg av informanter. Dette vil si at forskningsdeltakere er aktuelle basert på deres egenskaper eller kvalifikasjoner i lys av det som skal undersøkes. Vi søker i dette prosjektet kunnskap om elevens litterære forståelse gjennom samtale og tolkningsarbeid. I lys av dette ønsket vi ikke å velge elever basert på deres norskfaglige ferdigheter, men heller å samle et utvalg som uoppfordret ga uttrykk for at de likte å lese bøker, som i vår definisjon inkluderer å bli lest for. Elevutvalget baserer seg derfor på hensiktsmessighet og kriterier som setter rammer for at deltakerne kan bidra til forskningen. Det første kriteriet handler om å uttrykke leseglede uoppfordret, og det andre kriteriet handler om muntlig deltakelse. Vår problemstilling og forskningsspørsmål handler om hvordan elevene evner å snakke om et litterært verk og hvordan elevene viser forståelse for noen andres narrativ. Vi rådførte oss av denne grunn med elevenes lærer, som også var vår praksislærer, om hvilke elever som kunne være komfortable med muntlig deltakelse i en litterær samtale med relativt fremmede voksne. Samtidig handler den litterære samtalen om en novelle som fremstiller

en form for omsorgssvikt, og vi rådførte oss derfor med praksislærer for å høre om noen elever kunne oppleve bokens tematikk som vanskelig å snakke om.

Elevene på dette trinnet starter nesten hver dag med å lese bøker. Noen leser for seg selv, andre leser i selvvalgte grupper og noen hører på høytlesing av en voksen. Vi benyttet muligheten til å observere elevene på starten av skoletiden i flere dager før vi etterhvert snakket med elevene om hva de leste. En av elevene, som vi har valgt å kalle for Sigve, ble observert med en liten gruppe elever som satt på gulvet og så på bilder i en detektivbok. Elevene stilte spørsmål til hverandre, pekte på bilder og fant mulige spor mens de byttet på å lese noe av teksten høyt. Vi observerte også elever som stort sett valgte å høre på høytlesing av en voksen. En elev som skilte seg ut for oss var Elias, som ofte var ivrig til å stille spørsmål til personen som leste. Når høytlesingen var over for dagen, satt han ved flere tilfeller igjen for å forklare noe han hadde tenkt eller lurte på. Noen elever satt ofte i en større gjeng rundt et bord. Her observerte vi dem tegne figurer og hendelser fra litteraturen de leste. Ida og Grete var to av disse. Vi observerte også elever som satt og leste i stillhet, en av disse var Luna. Til felles for elevene vi betraktet som aktuelle forskningsdeltakere, var at de på ulike vis ga uttrykk for at de likte å lese bøker. I tillegg uttrykte elevene et ønske om å delta i prosjektet, noe som også hadde en innvirkning på elevutvalget. De fem elevene vi til slutt endte opp med å forske sammen med var altså Elias, Grete, Ida, Luna og Sigve.

## 3.2 Empiriinnhenting

Gjennomføringen av den litterære samtalen ble gjort i løpet av to undervisningsøkter. Materialet består av både lydopptak av en litterær samtale, elevtegninger og feltnotater, i tillegg til vår forberedte samtaleguide (3.2.1). Vi skal i denne delen gå nærmere inn på *hva* vi har samlet inn av empiri, *hvordan* vi har gått frem, bakgrunnen for de metodologiske valgene og hvilke rammer vi har forholdt oss til i prosessen.

### 3.2.1 Forberedelse og samtaleguide

I tråd med det vi har forklart under "bakgrunn for valg av tema" (1.1), har tidligere litterære erfaringer gitt interessegrunnlaget for å forske på nettopp litterære samtaler. I valget av hvilken tekst vi ønsket å ta utgangspunkt i, var det viktig for oss å velge et materiale som var en hel tekst. Slik kunne vi se på noe helhetlig fra start til slutt, noe Penne (2012) fremhever som viktig for å oppnå en fullstendig forståelse av teksten. Vi var tidlig i november klar over at vi kom til å gjennomføre en litterær samtale med elever i tredje trinn, og tok derfor elevenes alder i betraktning når det kom til hvilken litteratur som egnet seg. Vi diskuterte hvilke rammer som var viktig for oss å tenke på, som tekstmengde, tekstens innhold og mer praktiske faktorer som hvor lang tid vi så for oss å bruke. Etersom empiriinnhenting skulle foregå i løpet av praksisuken, ble det naturlig for oss å se på noveller, da denne typen litteratur egner seg til rammene vi har nevnt ovenfor.

I forberedelsesfasen av studien utarbeidet vi en bruksanalyse av novellen. Denne analysen tok utgangspunkt i de elementene vi forventet at elevene kom til å legge merke til og snakke om i den litterære samtalen, og ga dermed grunnlaget for hvilke spørsmål vi ønsket å stille i samtalen. I ettertid har vi videreutviklet den litterære analysen i tråd med hva elevene faktisk snakket om, og den fungerer dermed som en videreutvikling av deres



tolkninger. Vi har likevel drøftet enkelte elementer som vi stilte spørsmål om, men som elevene ikke så ut til å legge merke til. Den litterære analysen presenteres innledningsvis i samtaleanalysen.

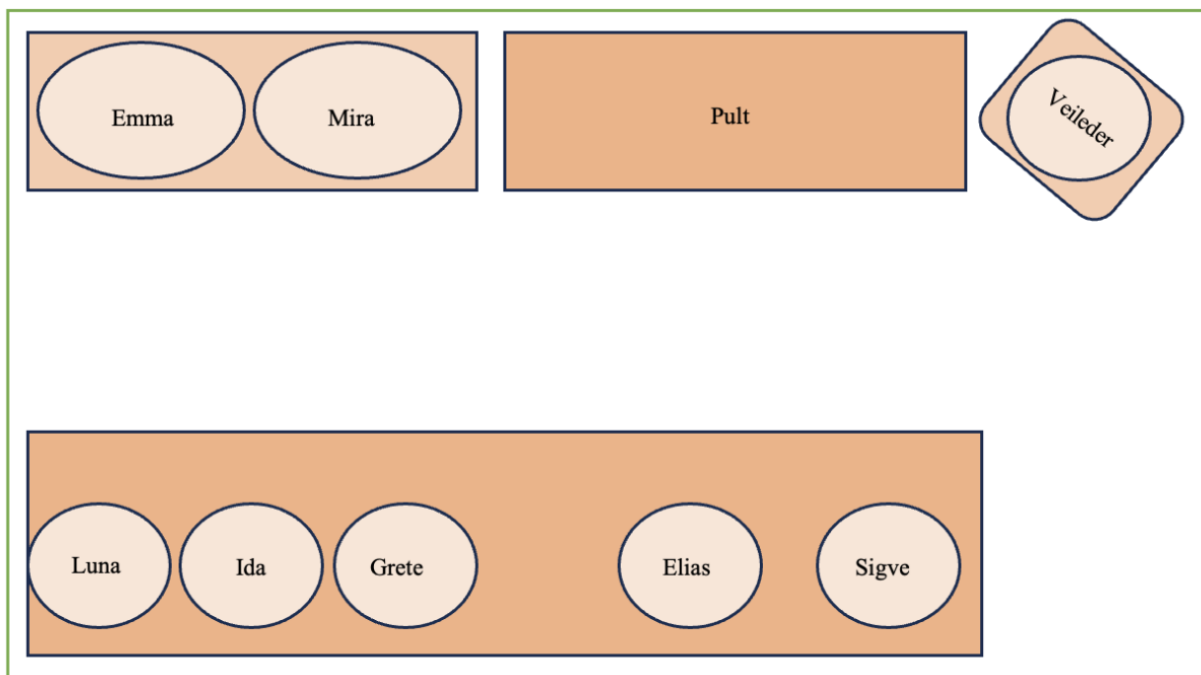
Før gjennomføringen av prosjektet lagde vi en samtaleguide for den litterære samtalen (vedlegg 1). Her vurderte vi hvilke spørsmål vi ville stille på ulike steder i teksten, og når det var hensiktsmessig å ha lesestopp. Vår samtaleguide er det man kaller *semistrukturert* (Clark, et. al. 2021). For å være sikker på at vi fikk tilgang til elevenes syn og perspektiver, tok samtaleguiden vår høyde for, og ga rom for deltakernes innspill, noe Clark et.al. (2021, s. 428) fremhever som essensielt ved en semistrukturert samtaleguide. Clark et.al. (2021, s. 429) skriver at det er viktig å tenke over hva man trenger å vite for å kunne svare på forskningsspørsmålene sine, og at dette innebærer å tenke på hva forskningsdeltakerne sannsynligvis kommer til å finne interessant og viktig i forhold til de temaene man tar opp. Vi valgte derfor å dele opp samtaleguiden ut ifra hendelser og sekvenser i teksten som vi tenkte at elevene ville engasjere seg i, med utgangspunkt i bruksanalysen vi utarbeidet. Vi delte samtaleguiden inn i sekvenser med fokus på ulike handlinger for å gjøre den oversiktlig, egnet til å ta inn elevenes innspill og med rom for å legge til spørsmål.

En samtaleguide kan inneholde inngående spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å oppnå dybde, mer nyanserte svar, og for å holde forskningen fokusert mot den tematikken som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I vår samtaleguide har vi ikke spesifikt skrevet ned slike spørsmål, ettersom vi hadde størst fokus på å stille spørsmål som fungerte som samtalestartere. Vi var derimot åpne for og oppfordret til innspill fra elevene, og var ikke "låst" til spørsmålene vi hadde planlagt i samtaleguiden. Den litterære samtalen var likevel preget av både inngående spørsmål og oppfølgingsspørsmål, men med utgangspunkt i elevenes innspill, ikke samtaleguiden.

### 3.2.2 Gjennomføring

Den litterære samtalen ble gjennomført på et lite grupperom der elevene satt på matter på gulvet, med puter og pledd. Vi satt på en benk ovenfor elevene (Figur 1). Grupperommet var like ved klasserommene, med glassvegg mot trinnarealet. Ettersom elevene satt på gulvet (Foto 1) minsket utsynet til omgivelsene utenfor.





Figur 1. Illustrasjon av deltakernes plassering



Foto 1. Klart for lesestund

Før vi begynte å lese fortalte vi kort om tittelen på boka, at vi skulle lese hele novellen, stille noen spørsmål underveis og tegne til slutt. Den litterære samtalen var delt inn i to

lesestunder og en tegnestund. Den første lesestunden fant sted på grupperommet, mens tegnestunden og den siste lesestunden foregikk på et annet klasserom i nærheten. Vi ønsket å bytte lokasjon for å tilrettelegge for tegnestunden med pulter og stoler. Rombyttet skapte også en liten pause i den relativt lange lesestunden. Selve lesingen ble oppdelt i flere sekvenser, hvor spørsmål ble stilt etter hver sekvens.

I tegnestunden hadde vi klargjort klasserommet på forhånd, med gruppebord, ark, blyanter og viskelær. Elevene fikk beskjed om å sette seg der de ville, og begynne å tegne hvordan de så for seg at Ninni så ut. Ettersom Ninni, det usynlige barnet, var avbildet på forsiden av boka, valgte vi å dekke til forsiden mens vi leste. Slik ville ikke elevenes tegninger bære preg av illustrasjonene, men heller beskrivelsene. Vi observerte at elevene syntes det var litt vanskelig å komme i gang med selve tegningen, da de hadde en del spørsmål om hvordan Ninni så ut. Underveis i tegnestunden, snakket elevene om spøkelsene i Harry Potter-universet. Denne referansen så ut til å løse opp de utfordringene elevene tilsynelatende hadde i begynnelsen av tegnestunden, og de rettet deretter fokuset på sine egne tegninger i stedet for de voksne i rommet. Etterhvert som tegningene begynte å ta form, gikk vi rundt til hver enkelt elev for å be dem om å fortelle litt om tegningene sine, og hvilke elementer de fokuserte på.

Da den siste lesestunden skulle begynne, satt elevene fremdeles med tegningene sine, og vi lot dem velge selv om de ville tegne mens de lyttet. Ettersom elevene er forskjellige, og har ulike preferanser når det kommer til hvordan de konsentrerer seg, lot vi dem velge lyttemåte selv. Forskningen må altså tilpasses hva som er best for hvert enkelt barn, og for barn som gruppe (NESH, 2021, s. 22), noe vi følte vi gjorde i dette tilfellet. Etter lesingen hadde vi en siste samtale, der elevene fikk beskjed om å tenke i 30 sekunder på hvorfor Ninni til slutt ble synlig. Etter tenketiden ble hver elev spurt om å dele tankene sine. Helt til slutt fikk elevene se forsiden av boken der Ninni var avbildet, noe de hadde etterspurt flere ganger, og de fikk erfare at flere av tegningene deres faktisk lignet på bokens illustrasjon av det usynlige barnet.

### 3.2.3 Lydopptak og feltnotater

For å kunne gjennomføre en samtaleanalyse må vi ha opptak av samtalen som skal studeres (Riis-Johansen, 2020, s. 99). Vi fikk låne en diktafon av NTNU, og fikk en kort opplæring i hvordan den fungerte, hvordan vi kunne overføre og lagre filer på en sikker måte, og hvordan vi kunne spille av lydfilene for å transkribere. Før gjennomføringen av samtalen ryddet vi vekk løse gjenstander for å hindre at elevene skulle forstyrre lydsignalet. I ettertid har vi innsett at det ville vært lurt å legge noe mykt under diktafonen fremfor å legge den direkte på bordet. Dette er noe Riis-Johansen (2020, s. 100) understreker som et grep for å minske bakgrunnsstøy, noe spesielt tegnesekvensen bar preg av.

I tillegg til lydopptak har vi også observert og skrevet feltnotater. Notatarkene delte vi i to, der den ene delen var observasjoner, og den andre delen var refleksjoner og tolking. På denne måten har vi skilt observasjoner og tolkninger. Gjennom å observere og skrive feltnotater sikret vi oss et bedre helhetsinntrykk av situasjonen, ettersom lydopptak ikke gir et fullstendig bilde av samtalen. Feltnotatene våre inneholder blant annet informasjon om hvordan elevene sitter, hvordan de interagerer med hverandre gjennom kroppsspråk og hvor det ser ut til at fokuset deres ligger. I tillegg vil det alltid skje noe før og etter

lydopptakene som kan være relevant til for situasjonen (Riis-Johansen, 2020, s. 100), og vi har derfor også notert slike aspekter i feltnotatene

### 3.2.4 Elevtegninger

Elevenes tegninger gir oss et innblikk i hvordan de så for seg Ninni, noe vi har tatt med oss i analysen av samtalen. Innenfor rammene av denne masteroppgaven hadde vi ikke rom for å gjøre egne analyser av disse tegningene, selv om tegning også er en uttrykksform vi kunne inkludert i vår problemstilling. Likevel har meningsforhandlingen som oppsto mellom elevene i tegnestunden gitt oss grunnlag for å si noe om hvordan elevene snakket om novellen, noe vi påpeker videre i samtaleanalysen. Selv om vi ikke kommer til å gå videre med tolkning av elevtegningene, har vi likevel lagt ved to elevtegninger (Foto 2 og 3):

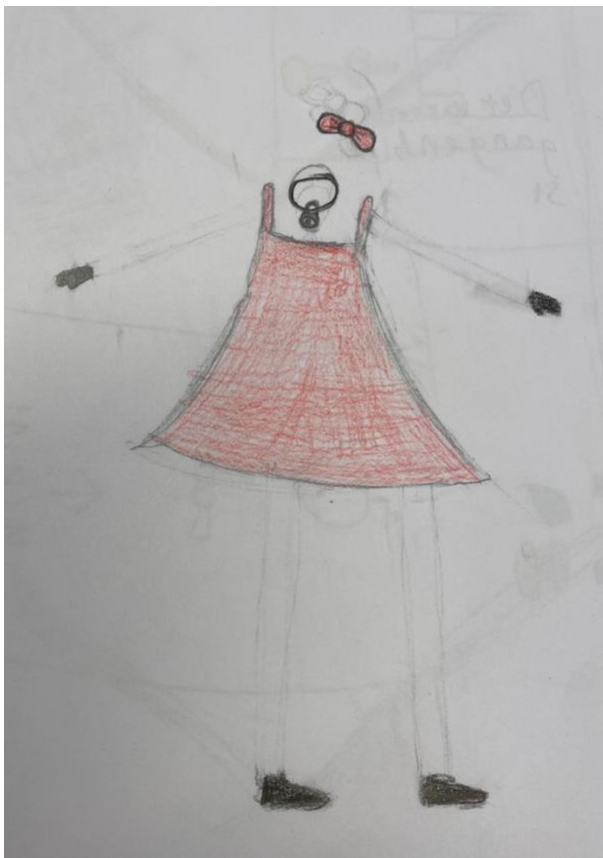


Foto 2. Gretes tegning



Foto 3. Sigves tegning

## 3.3 Analysemetoder

Postholm og Jacobsen (2018, s. 164) beskriver samtaleanalyse som en detaljert studie av språklig interaksjon. Forskere som anvender denne metoden studerer i første omgang hvordan sosiale handlinger iscenesettes i hverdagslige interaksjoner, og vår lesestund med elevene kan beskrives som en slik interaksjon. Oppgavens empiriske grunnlag er transkripsjon og analyse av en litterær samtale. Den transkriberte samtalen kom seg på

30 sider og er gjenstand for en samtaleanalyse. Vi vil nå gjøre rede for *hvordan* vi har analysert datamaterialet.

### 3.3.1 Samtaleanalyse

I samtaleanalysen har vi valgt å fokusere på ulike dialogmønstre og hvordan elevene skaper mening i samtalen gjennom hvordan de ytrer seg om det vi leser. Analysen av samtalematerialet har foregått i flere faser. Etter transkripsjonen av samtalen forsøkte vi å kategorisere den ut fra hva de ulike samtalesekvensene handlet om. I denne prosessen markerte vi både hva spørsmålene våre handlet om og hva elevene tok opp i sine svar, ettersom det ikke alltid var samsvar mellom våre spørsmålskategorier og de påfølgende elevytringene. De kategoriene vi markerte oppsto dermed i et samspill mellom vår egen lesning av novellen og det elevene var opptatte av. Vi betraktet enkelte elevutsagn eller samtalesekvenser som særlig relevante for problemstillingen og kategoriene vi utformet. Analysen av disse elevutsagnene er teoretisk forankret, ettersom elevenes deltakelse i samtalen kan si noe deres litterære kompetanse. Selv om teorien tar utgangspunkt i hva elevene snakket om, har den teoretiske forankringen også vært grunnleggende for å kunne utforske enkelte aspekter i analysen. Samtaleanalysen har med dette foregått i samspillet mellom teori og empiri. I de neste to delkapitlene vil vi gjøre rede for hvordan vi har transkribert og kategorisert datamaterialet.

### 3.3.2 Transkripsjon

Transkripsjon har som formål å overføre samtaler til en lesbar form som kan synliggjøre detaljer ved samtalen (Cameron, 2001, s. 34). Å transkribere tilbyr samtidig en distanse til datamaterialet som kan være viktig i analyseprosessen (Hepburn & Bolden, 2014). I transkripsjonsprosessen begynte vi å notere enkelte elementer vi la merke til, noe som leder til at transkripsjonen ble det første steget i analyseprosessen. Vi transkriberte først lydopptakene individuelt, før transkripsjonen deretter ble kontrollert av den andre. Å kontrollere transkripsjonene på denne måten kan øke påliteligheten (Silverman, 2011). Der vi var usikre på vår egen gjengivelse av det som ble sagt, gikk den andre inn for å lytte og selv notere. Vi har i tillegg gjennom hele prosessen hatt mulighet til å diskutere tolkninger med hverandre, noe som også kan tenkes å bidra til økt pålitelighet.

Transkripsjonen vil aldri være en fullstendig gjengivelse av en samtale (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Vi har blant annet gjort enkelte endringer for å bevare elevenes anonymitet. Språket i transkripsjonene står på normert bokmål, og vil ikke identifisere elevene ettersom transkripsjonen ikke gjengir deres dialekt. I tillegg har alle navn elevene nevner i samtalen, så vel som ytringer vi opplever som identifiserende, blitt utelatt eller generalisert i transkripsjonen. Vi utarbeidet en transkripsjonsnøkkel (Vedlegg) som kan synliggjøre elementer vi er opptatt av i vår undersøkelse. Vi har valgt å inkludere blant annet pauser og intonasjoner i transkripsjonen, ettersom vi undersøker hvordan elevene snakker om novellen i samtalen. Dette kan blant annet synliggjøres i lyder elevene lager, så vel som latter eller ikke-verbale uttrykk. Noen av tegnene vi anvender fra transkripsjonsnøkkelene vil stå i utdragene vi trekker frem i analysen, og disse tegnene forklares på følgende måte (Tabell 1):

( )	Kommentar, for eksempel om ikke-verbale handlinger
(3)	Pause over 3 sekunder
...	Kort pause (under 0.5 sekunder)
o:rd	Lydforlengelse
?	Stigende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
.	Fallende intonasjon
<u>ord</u>	Trykk
(h) ord	Leende tale
<< >>	Kort gjenfortelling av hva som skjer
[ord]	Overlappende tale (klammene markerer start og stopp av samtidig tale)
*ord*	Lavt volum (piano)

Tabell 1. Utdrag fra transkripsjonsnøkkel

### 3.3.3 Kategorisering

Transkriberingen resulterte i altså 30 sider tekst med totalt 637 elevutsagn. Vi hadde god kjennskap til råmaterialet etter transkripsjonsarbeidet, men hvordan vi ville anvende datamaterialet i analysen var en lengre prosess. Vi startet prosessen ved å skrive ut transkripsjonen, og markere ytringer med ulike farger ut ifra om de hang sammen med problemstilling eller forskningsspørsmål. Det vi derimot erfarte ved en slik type kategorisering var at flere av elevutsagnene hang sammen med både problemstilling og forskningsspørsmål. Det vi markerte ga derfor et generelt overblikk over datamaterialet, fremfor å gå i dybden. Å gi et bilde av hva forskningen handler om, uten at leseren behøver å se hele datamaterialet, er grunnleggende for det analytiske arbeidet (Tjora, 2017). Vi bestemte oss av denne grunn til å operere med en rekke preliminare, altså forberedende og foreløpige kategorier. Disse kategoriene veiledet oss til å se større sammenhenger og hvilke elevutsagn som belyste de samme aspektene. Vi endte dermed opp med ti foreløpige kategorier som både tok utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg til det elevene snakket om i samtalen. De foreløpige kategoriene er gjengitt i tabellen under (Tabell 2):

Følelser	Nei, hvis man har blitt oversett veldig mye før, og så blir man sett veldig positivt på etterpå, så kan man føle seg synlig igjen (L:487)  Eller kanskje hun Lille my bare opplever at han også maset på hun eller noe? (L:459)
Formuleringer	(...) den der jente-dama, jeg aner ikke hva hun er enda, har blitt usynlig (L:29)
Handlinger	Fordi at... Hun ville hjelpe Mummimamma fordi at hun ikke skal bli kastet i sjøen (L:445)  Ja de andre hjalp liksom ikke sånn veldig til. De bare liksom var så bestemt på at de skulle få henne synlig (L:614)
Henvisning/referering til teksten	Hm, Too-Tikki sier at de må gjøre henne synlig igjen, men det er litt vanskelig fordi liksom, de, Mummipappa begriper det liksom ikke (L:77)

	Hun lager på en måte, ikke akkurat en eliksir, men noe som...fordi, hun mormora skrev jo om at hvis noen blir usynlig, så går det an å brygge sånn, et lite brygg da, kanskje noe hun skal drikke eller ha på seg, så hun blir synlig (L:122)
Lånord fra teksten	At...De har forklart litt om ironi (L:40)  (...) Mummipappa begriper det liksom ikke (L:77)
Foregripelser	Jeg tror egentlig de bare må være vennlig og ikke være ironisk på en måte. Og ikke være som tanta, men være det motsatte av henne (L:73)
Forvirring/spørsmål	Jeg husker ingenting av det du sier på en måte, hver gang du sier en ny setning så husker jeg på en måte ikke det du har sagt før (L:129)  At ehm, hun Ninni. Er hun mummitroll eller menneske? (L:266)
Undring	Litt rart at de ikke har gitt henne sko (L:263)  Men hun drikker jo kaffe og hun er et barn (L:303)
Usynlighet	At, jeg tror de blekna fordi at de sa jo ordet vemmelige tante, og da er det sånn...at hun blekna fordi at tanta var så vemmelig, og da tenker hun på det vemmelige. Når hun tenker på det vemmelige hun har gjort så blekner de igjen. Men når hun ikke tenker på tanta så blir de synlig igjen (L:159)  Hun er liksom...[Luna: Hun er liksom gjennomsiktig] Ida: litt sånn.. Hun er liksom ikke et spøkelse (L:341)
Karakteristikk	Jeg synes Mummimamma virker ganske sånn rolig og liksom har kontroll (L:89)  (...) Hun er jo veldig frekk (L:467)

Tabell 2. Illustrasjon av preliminnære kategorier

Etter videre arbeid med kategoriene flettet vi gradvis sammen mindre kategorier sammen til en større kategori. Vi la merke til at noen kategorier på ulike vis kunne synliggjøre det samme aspektet. Blant annet så vi at både «formulering», «henvisning/referering til teksten» og «lånord fra teksten» synliggjorde ulike måter for *hvordan* elevene snakket om novellen. De ble derfor satt sammen til én kategori som vi har kalt for "formulering og tekstreferanser". Vår opprinnelige tanke om å operere med kategorier som var ordlike med problemstilling og forskningsspørsmål, altså følelser og handlinger, gikk vi etterhvert bort ifra. Vi innså at dette heller var elementer vi kunne benytte som utgangspunkt for drøfting i hver kategori, for å kunne svare på problemstillingen. Avslutningsvis endte vi opp med fire kategorier: *formulering og tekstreferanser*, *undring*, *usynlighet*, og *å forstå noen andre enn seg selv*. Disse kategoriene vil tydeligere gjøres rede for i analysekapittelet.

### 3.4 Forskningsetikk

Det viktig å følge lover, regler og etiske retningslinjer i gjennomføringen av et forskningsprosjekt, og vi må som forskere fremstå ærlig og etterrettelig (Neteland & Aa, 2020, s. 19). Dette innebærer å gi informasjon om prosjektet, samt å utarbeide et samtykkeskjema. I vår forskning er barn deltakende, noe som gjør det spesielt viktig å ta hensyn. Barna må selv gi samtykke til deltakelse, selv om det er foreldrene som signerer samtykkeskjemaet (NESH, 2021, s. 15). I tillegg er det viktig å informere barna om prosjektets innhold og hvilke data som skal samles inn, på en måte som er forståelig for barna som skulle delta (Neteland & Aa, 2020, s. 21). Dagen vi gjennomførte prosjektet ba



vi også hver enkelt elev om muntlig samtykke før vi begynte. Selv om den litterære samtalen i størst grad skulle handle om novellen vi leste, fantes det også muligheter for at elevene kom til å trekke inn erfaringer og tanker fra sine egne liv. Vi har også noen spørsmål knyttet til temaet utenforskap, for eksempel *"Er det noen av dere som har følt dere litt usynlig noen gang? Eller har dere sett noen andre som kanskje føler seg litt usynlig?"*. Vi var dermed oppmerksomme på at elevene kunne komme til å dele noe personlig, for eksempel relatert til mobbing, og vi ville i så fall ha varslet kontaktlærer. Slik informasjon ville selvsagt heller ikke blitt transkribert.

Før gjennomføringen av prosjektet søkte vi om tillatelse om gjennomføring til SIKT (Vedlegg 2), og skrev informasjonsskriv og samtykkeskjema til de foresatte (Vedlegg 3 og 4). Vi forklarte også at vi kom til å ta opptak av samtalen, og at dette kun var ment for å hjelpe oss med å huske på det som ble sagt. Samtykkeskjemaet og informasjonsskrivet ble delt med praksislærer, som sendte dokumentene videre til de foresatte. Vi hentet inn samtykke fra flere elever enn de vi i utgangspunktet ville ha med prosjektet, i tilfelle noen ble syke, eller ønsket å trekke samtykket sitt. Praksislæreren vår gjennomførte også det samme opplegget i helklasse parallelt med oss. Dette kan være en faktor som ledet til at elevene ikke opplevde at de gikk glipp av noe fra fellesundervisningen.

Vi har fulgt prinsipper for anonymisering. Anonymitet er ifølge NESH (2021, s. 23) en strategi for å ivareta forskningsdeltakernes identitet og integritet. Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet. Pseudonymene er ment for å hindre at utenforstående skal kunne identifisere forskningsdeltakerne, men personene som har deltatt i forskningen vil likevel kunne koble pseudonymene til forskningsdeltakerne (NESH, 2021, s. 23). Transkripsjonen vil med hensyn til dette ikke bli ikke vedlagt i sin helhet, ettersom vi følger EUs personvernsforordning GDPR<sup>2</sup>.

### 3.5 Studiens kvalitet

I dette kapitlet vil vi rette søkelyset mot noen kvalitetskriterier innenfor vår kvalitative forskning. Metodelitteraturen benytter begrepene gyldighet og pålitelighet som indikatorer på forskningens kvalitet. Blant annet Tjora (2021, s. 259) forklarer at gyldighet handler om logiske sammenhenger mellom prosjektets utforming og funn, mens pålitelighet refererer til forskningsprosjektets gjennomgående interne logikk eller sammenheng. Vi vil nå drøfte vår studies kvalitet i lys av begrepene gyldighet og pålitelighet, og samtidig se på hvilke begrensninger studien kan ha.

Studios gyldighet knyttes til hvorvidt det er en sammenheng mellom funnene og det man søker svar på (Tjora, 2021, s. 260). For å øke studiens kvalitet har vi forsøkt å gjøre rede for sammenhenger mellom forskningsspørsmål, datainnsamling og teoretisk grunnlag i både metode- og teorikapitlet. Som vi nevnte i kapitlet om kategorisering, analyserte vi datamaterialet ved å markere hvilke elevutsagn som kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi delte deretter materialet inn i færre og mer konkrete kategorier. Med dette arbeidet sikret vi oss at vi kunne svare på problemstillingen ut ifra det materialet vi hadde samlet inn.

---

<sup>2</sup> (General Data Protection Regulation)

Som vi tidligere har vært inne på, hadde vår interesse for litterære samtaler en påvirkning på valg av problemstilling. Videre var vi inspirerte av Nussbaums (2016) teoretiske perspektiver om narrativ forestillingsevne. Slik Fetterman (1998; Postholm, 2010, s. 128) skriver, skal forskeren ha sett for seg noen problemstillinger i forkant av gjennomføringen, men bør samtidig være åpen for å endre den underveis. Vi jobbet ut ifra en relativt åpen problemstilling: *Hvordan snakker en gruppe elever på 3. trinn om novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale?* Måten problemstillingen er formulert på, åpner for å gi svar på det vi søker etter, uavhengig av hvilke måter elevene snakker i den litterære samtalen.

Postholm (2010, s. 128) understreker viktigheten av at den som forsker synliggjør seg selv, slik at den som leser tydelig kan se hvordan analyser og tolkninger kan være påvirket av forskerens perspektiver. Tjora (2021, s. 260) beskriver dette som å være transparent, og forklarer at transparens er et middel til forskningens pålitelighet. Vi har gjennomgående og etter beste evne forsøkt å gjøre rede for hvilke holdninger og motivasjoner vi hadde i forkant av dette prosjektet. Blant annet har vi nevnt at ulike måter å åpne litteratur på, særlig samtale, er noe vi i begge har gode erfaringer med og er positive til i vår norskfaglige praksis. Dette utgjør bakteppet for hvorfor vi ønsket å forske på elevers deltakelse i en litterær samtale. Vi har i tillegg nevnt at forskere som undersøker litterære samtaler i klasserommet regelmessig orienterer seg mot eldre elever, og vi har forklart at vi savner en orientering mot elever på småtrinnet innenfor dette forskningsfeltet. Vi tydeliggjør denne argumentasjonen i kapitlet om tidligere forskning (1.4). Det nevnte bakteppet, så vel som vår motivasjon til å forske med unge elever, utgjør faktorer som kan ha virket inn på forskningsprosessen både i prosjektets utforming og i hvilke funn vi sitter igjen med. Vi har vært bevisst på hvordan våre følelser er en del av forskningsprosessen, ettersom det kan påvirke datainnsamlingen, materialet og analysen (Postholm, 2012, s. 127). Samtidig kan elevutvalget ha påvirket oppgavens transparens, ettersom vi valgte forskningsdeltakere som uoppfordret ga uttrykk for at de likte å lese bøker. Dette kan ifølge Patton (1999) betegnes som et *formålstjenlig utvalg*, og vi vil i neste delkapittel se nærmere på denne elevgruppens generaliserbarhet.

Gjennom denne studien har vi vært aktive deltakere, både ved å planlegge og gjennomføre samtalen vi undersøker, samtidig som vi selv har analysert og bearbeidet materialet. Dette kan ifølge Postholm (2010, s. 126) betraktes som en todelt forskerrolle. Våre tanker og holdninger til eget forskningsprosjekt kan potensielt lede til at vi er på leting etter sannsynlige resultater i utformingen og gjennomføringen av det vi undersøker, så vel som i det analytiske arbeidet i ettertid. Samtidig har vi utarbeidet transkripsjoner som tilbyr en distanse til materialet (Hepburn & Bolden, 2014), som er kontrollert av oss begge, og på denne måten kan øke påliteligheten (Silverman, 2011). Transkripsjonen bidrar til å holde oss til den faktiske konteksten og den aktuelle casestudien vi utforsker. Tjora (2021, s. 259) skriver i tillegg at en kvalitetsindikator for kvalitativ forskning kan være å se forskningen, særlig analyse, i samarbeid med flere for å skape en slags *kollektiv refleksivitet*. Vi har i dette masterarbeidet forsket, analysert og skrevet sammen. Vi har drøftet muligheter, åpnet for nye perspektiver og revidert tolkninger i fellesskap gjennom hele prosessen. Et slikt samarbeid kan derfor betraktes som en kvalitetsindikator i vår kvalitative forskning.

Fem elever bidrar til å gi en tilstrekkelig innsikt for vårt prosjekt, men et slikt utvalg er samtidig ikke stort nok til å kunne trekke generelle slutninger for fremtidig forskning (Tjora, 2021, 267). Dette er heller ikke et mål for kvalitative studier. I tråd med det vi



tidligere har nevnt om PRANO-prosjektet, var noen rammer satt for oss i form av skole og klasstrinn. Ettersom elevene går på en PRANO-skole er det mulig at elevene har deltatt i tidligere forskning, noe som kan ha virket inn på hvordan de deltok i den litterære samtalen. Som vi tidligere har nevnt og illustrerer i beskrivelsen av elevutvalget (3.1.3), går elevene i en klasse som starter nesten hver dag med å lese bøker. Dette klasstrinnet har en sterk satsing på litteratur, og benytter varierte litterære praksiser, noe som kan skille seg fra litterære praksiser ved andre skoler. I løpet av praksisperioden bestemte blant annet en av våre medstudenter seg for å skrive sin masteroppgave utelukkende om dette klasstrinnets litterære praksiser, og intervjuet lærerne på trinnet for å se hvilke grep de hadde tatt i forhold til disse. Vi kan med dette vurdere om elevene på dette trinnet er representative deltakere for elever i den norske skolen. Samtidig undersøker vi en casestudie, noe Tjora (2021, s. 41) forklarer som en studie som benytter de eksisterende grensene for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. Dette belyser vi i vår problemstilling, ettersom vi undersøker hvordan *en gruppe* elever på 3. trinn snakker om novellen "Det usynlige barnet" i en lærerstyrt litterær samtale. Gjennom å tilgjengeliggjøre vår samtaleguide, novelleanalyse, forberedelse og gjennomføring av dette prosjektet, kan denne studien kan fungere som en mal for andre som ønsker å gjennomføre et liknende litterært arbeid. Studien kan illustrere hvordan litterære samtaler kan gjennomføres i tekstarbeid om Det usynlige barnet, samt tilpasses for andre noveller, tekster og klasstrinn.

## 4.0 Analyse

I dette kapitlet vil vi presentere vår analyse av den litterære samtalen vi gjennomførte og formidle vår egen tolkning av novellen. Analysen tar utgangspunkt i det transkriberte materialet som er gjort ut fra én time og tjue minutter med lydopptak, både av lesesekvenser, tegnestund og tegneforklaringer. Det transkriberte materialet er 30 sider langt, med 637 utsagn som vi i analysen har valgt å referere til som linjer. Dette materialet utgjør grunnlaget som studien bygger på, og vi vil trekke frem og analysere samtaleutdrag som oppleves særlig relevante og interessante i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Utdragene fra samtalen blir analysert med hensyn til våre teoretiske forankringer (se 2.0). For å forstå hvordan elevene snakker om den skjønnlitterære teksten, har vi valgt å se nærmere på *hvordan* elevene snakker, og *hva* de snakker om. Ut fra det vi i vår analyse anser som kjerneområder samtalen berørte, har vi valgt å dele analysen inn i følgende fire kategorier; *formulering og tekstreferanser, undring, usynlighet, og å forstå noen andre enn seg selv*.

Hvilke aspekter vi vektlegger i hver kategori vil tydelig gjøres rede for i kategoriens innledning. Kort forklart handler formulering og tekstreferanser om *hvordan* elevene snakker; altså hvordan de formulerer seg i samtalen. Dette gjelder blant annet for hvilke ord de benytter, som synonymmer, lånord fra teksten eller fra hverandre. Her ser vi på noen aspekter ved elevenes litterære kompetanse, og hvordan den kommer til syne i samtalen. De siste tre kategoriene, altså *undring, usynlighet og å forstå noen andre enn seg selv* handler i større grad om *hva* elevene snakker om i samtalen. I kategorien *undring* ser vi på hvordan elevene interagerer med teksten med et nysgjerrig og kritisk blikk. Vi ser på hvordan de i fellesskap er med på å etablere forståelse for tekstuniverset, hva de legger merke til og hvilke elementer de engasjerer seg i og snakker om i samtalen. I tillegg ser vi på tilfeller hvor elevene er undrende til hverandres forståelse og utsagn. I kategorien *usynlighet* analyserer vi hva elevene legger merke til og snakker om når det kommer til novellens behandling av fenomenet usynlighet. I tillegg ser vi på tilfeller hvor elevene

tilsynelatende opplever motstand i den meningsskapende prosessen. Det blir derfor relevant å se på hvordan de i fellesskap hjelper hverandre i utviklingen av den litterære forståelsen, og hvilke tanker de uttrykker i sin forståelse av usynligheten. I kategorien *å forstå noen andre enn seg selv* undersøker vi elevenes utsagn om de ulike karakterene i novellen, og analyserer hvilke narrative forestillingsevner elevene gir uttrykk for i den litterære samtalen.

Noen av samtaleutdragene blir til tider gjentatt og referert til i flere deler av analysen. Vi skiller fokusområdet med hensyn til hvilke aspekter som tilhører kategorien, noe vi beskriver innledningsvis i hver kategori. Siden enkelte utdrag kan vise interessante elementer fra flere kategorier, velger vi å fokusere på de aspektene som er relevante for den kategorien vi befinner oss i. For å la elevstemmen komme tydelig frem i analysen, har vi hovedsakelig valgt å presentere elevyttringene i forkant av den teoretiske forankringen. Analysen av hvert utdrag vil derfor ha størst vekt på hva og hvordan elevene snakker om novellen, og hvilke aspekter vi opplever som særlig relevante for vår undersøkelse. Vi vil deretter se utdragene i lys av teori mot slutten av hver kategori. Før vi tar for oss samtaleanalysen vil vi presentere den litterære teksten som blir diskutert i samtalen. Her forklarer vi vår tolkning av novellen og våre tanker om tekstens tomme rom og mening. Det er relevant å ha kjennskap til hvordan vi tolker og forstår novellen ettersom dette kan ha en innvirkning for hvordan vi analyserer elevenes utsagn om teksten.

## 4. 1 Vår tolkning av novellen

I den første fasen av studien utarbeidet vi en bruksanalyse av novellen som ble brukt som utgangspunkt for samtaleguiden (vedlegg 1) vi utarbeidet for den litterære samtalen. Den litterære analysen som foreligger tar utgangspunkt i bruksanalysen og den vektlegger hovedsakelig de tekstelementene elevene trakk frem i samtalen. Vi har i tillegg inkludert andre litterære tolkninger av usynlighetstematikken som fremtrer i novellen, som et supplement til vår egen forståelse av novelletematikken. Vi orienterer oss i denne masteroppgaven mot leserorientert litteraturteori. I denne forståelsen blir leseren oppfattet som en medskaper av tekstens mening. I lys av dette vil vi derfor presentere vår forståelse for tekstens mening og fylle inn det vi tolker som tekstens tomme rom.

«Det usynlige barnet» er skrevet av Tove Jansson og er hentet fra novellesamlingen *Det usynlige barnet og andre fortellinger* (2022). Fortellingen åpner med at Mummifamilien sitter ved verandabordet og renser sopp. Familien hører plutselig at det banker på døra. Karakteren Too-Tikki kommer inn etterfulgt av en liten svevende bjelle. Bjellen er festet rundt halsen til et usynlig barn som heter Ninni. Ninni har bodd hos en tante som ikke var glad i henne (Jansson, 2022, s. 116). Gradvis har barnet blitt mer gjennomsiktig, før hun en dag var helt usynlig. Ninni blir derfor tatt med til Mummifamilien slik at de kanskje kan få henne synlig igjen. Hos Mummifamilien kommer Ninni gradvis til syne, og hun blir med familien på det de foretar seg i løpet av dagene, som å plukke epler og hjelpe Mummimamma med husarbeid. Etterhvert har hele kroppen til Ninni blitt synlig, men utviklingen ser ut til å stanse når det kommer til ansiktet hennes. En dag drar Mummifamilien ned til stranden. Her bestemmer Mummipappa seg for å tøyse med barna og late som han skal dytte Mummimamma ut i vannet. Ninni biter derfor Mummipappa i halen, noe som etterhvert resulterer i at han faller i vannet. Mens hun ler av Mummipappa som plasker i vannet, blir Ninni helt synlig til slutt.

Ninni blir beskrevet som et meget ordentlig barn (Jansson, 2022, s. 122). Det kan tenkes at Ninni forsøker å imøtekomme andres behov og ønsker, og neglisjerer sine egne. Bakteppet for dette kan være at Ninni aldri har opplevd ubetinget kjærlighet, og derfor føler behov for å fortjene sin egen tilstedeværelse. Hun har aldri vært med på å leke med andre barn, men har heller hjulpet voksne rundt seg med husstell og sitt rolige vesen. Det blir med dette interessant å se hvordan Mummifamilien opptrer som en kontrast til Ninnis tante. I samvær med Mummifamilien blir Ninni gradvis mer synlig. I begynnelsen av novellen har hverken Ninni eller klærne hennes vært synlige, bortsett fra en brun kjolekant. Når Mummimamma syr en rød kjole og en sløyfe til Ninni blir disse klærne synlig på kroppen hennes. At nettopp disse klærne er synlige, i stedet for de gamle, kan representere at Ninni føler seg sett til tross for at hun er usynlig. I tillegg kan vi drøfte hvorvidt fargene på Ninnis klær symboliserer hvordan Ninni føler seg. Ninnis nye, røde kjole kan symbolisere kjærlighet, mens hennes snusbrune kjole ikke nødvendigvis vekker like positive assosiasjoner.

Et aspekt som fremstår sentralt for novellen er ironi:

«Dere vet jo at folk lett kan bli usynlige hvis man skremmer dem nok [...] Jeg har truffet tanten, og hun var nifs. Ikke sint, skjønner dere, sinne kan en forstå. Hun var bare iskald og ironisk» (Jansson, 2022, s. 116). Ironi kan virke som noe svevende og vanskelig å ta tak i, ettersom det innebærer en inkonsekvens mellom det som blir sagt og det som menes. Karakteren Ninni har lenge forholdt seg til det ironiske og har vokst opp i et hjem hvor ytringer og meninger som regel ikke henger sammen. Ironien trer på denne måten i kraft som noe skadelig for den som blir utsatt for det. «Hun [tantens] var ironisk fra morgen til kveld, og til slutt begynte ungen å blekne i konturene og bli usynlig» (Jansson, 2022, s. 116). Ninni har holdt til i et hjem med lite kjærlighet, omsorg og oppmerksomhet. Perry Nodelman (2008) beskriver «hjem» i barnelitteraturen som et trygt sted som beskytter mot farene utenfra. Det er vanskelig å si om Ninni noen gang har hatt et hjem slik Nodelman beskriver det. I dette tilfellet kan det virke som den største faren faktisk var i Ninnis eget hjem, og at Mummifamilien i realiteten kan representere det trygge. Ninnis tante har hengt en bjelle rundt halsen på henne, slik at man kan høre hvor hun er. Lyden denne bjellen lager får Mummimamma til å tenke på en katt som en gang bodde hos familien (Jansson, 2022, s. 120). Dette kan vitne om at Ninnis stille, forsiktede atferd, i tillegg til den klirrende bjellen, minner mer om et husdyr enn et barn.

Karakterene i novellen har ulike reaksjoner på å møte noe ukjent og til dels uforståelig, som et usynlig barn. Spesielt Mummimammans omsorgsfulle vesen får en sentral rolle i novellen. Det er tydelig at Mummimamma tar grep i håpet om å bidra til at Ninni blir synlig. Hun lager en huskur av mormorens oppskrift og legger den i kaffen som Ninni drikker (Jansson, 2022, s. 120). Samtidig ytrer aldri Mummimamma et ønske til Ninni om at hun skal bli synlig. Fra Ninni sitt perspektiv kan vi tolke det slik at Mummimamma gir henne tid og rom til å bare være slik hun er, uten noe fokus på å prøve å bli synlig for noen andres del. Det kan tenkes at det er nettopp en slik person Ninni har behov for. Samtidig tolker vi at de andre i Mummifamilien ikke ser ut til å møte Ninni med den samme tålmodigheten som Mummimamma. De opplever en tydelig forvirring og til tider fortvilelse over at Ninni er usynlig, noe de også prater om mens Ninni er til stede: «Jeg blir på en måte litt nedslått av å prate med folk som ikke synes. Og ikke svarer» sier Mummipappa (Jansson, 2022, s. 122). Det virker i dette utsagnet som at Mummipappa i større grad fokuserer på hvordan Ninnis usynlighet påvirker ham selv, fremfor å møte Ninnis opplevelse av å bli usynlig med empati og medfølelse.

Vi kan også se på Lille My som påpeker at Ninni aldri kommer til å få tilbake sitt eget ansikt før hun lærer seg å slåss (Jansson, 2022, s. 127). Dette kan tyde på at Ninni må finne motet til å stå opp for seg selv. Frykten for å potensielt såre noen setter ikke grenser for hvordan Lille My snakker til eller om andre. Det som ved første lesing kan tolkes som et krast utsagn, kan se ut til å være akkurat det Ninni trenger for å bli i stand til å uttrykke egne følelser og behov. Dette fremtrer i novellens slutt i det øyeblikket Ninni biter Mummipappa i halen og ansiktet hennes kommer til syne.

Gjennom fortolkning blir det opp til leseren å avdekke den skjulte meningen bak at Ninni tilslutt blir synlig. Novellens usynlighet representerer et tomt rom, ettersom det kan forstås på ulike måter. Mummimamma takker utelukkende mormors huskur (Jansson, 2022, s. 131), men trolig lå det andre faktorer bak hva som til slutt gjorde Ninni synlig. Både innenfor og utenfor litteraturfeltet har usynligheten i novellen blitt tolket på flere vis. Erik Hørthe (2021) omtaler Det usynlige barnet ut fra et psykologisk og kulturfilosofisk ståsted. Han skriver at det er Mummimammans gode blikk som til slutt er den egentlige kuren for Ninnis usynlighet. Dette gode blikket kan dyrke trygghet, verdighet og dugelighet. Forfatteren Glyn Jones (1984) tilføyer i sin avhandling om Janssons forfatterskap flere aspekter Ninni trenger for å kurere usynligheten. Jones (1984, s. 79) skriver at Ninni på noen måter er ufullstendig. Sakte lokkes hun tilbake til det normale gjennom Mummifamiliens vennlighet. Helt synlig blir hun likevel ikke før hun har hevdet sin sanne personlighet, noe som skjer i et øyeblikk av sinne. Dette kan være interessant å vurdere i lys av Lille Mys utsagn om at man aldri får sitt eget ansikt før man har lært seg å slåss.

Mens ironi kan tre i kraft som noe skadelig, vil dens motsetning kunne fungere som noe trygt og stabilt. Mummifamilien er aldri ironiske, og deres utsagn kan forstås uten tvetydighet. Dette kan bidra til en opplevelse av trygge rammer for Ninni. Ser man på Maslows behovspyramide (1943), er trygghet det helt grunnleggende behovet for å kunne utvikle seg selv. Ser vi videre på det gode blikket som grunnlaget for trygghet kan det være at Mummimammans godhet og evne til å se Ninnis behov var forutsetningen for at Ninni begynte å bli synlig. Denne tryggheten er avgjørende for å vise sin sanne personlighet, slik Ninni gjør når hun biter Mummipappa i halen. Vi kan dermed påstå at grunnlaget for Ninnis synlighet er todelt; hun var avhengig av trygghet, men viste først ansiktet sitt i øyeblikket hun våget og imøtekomme sine egne behov og ønsker.

## 4.2 Formulering og tekstreferanser

Vi ønsker å se på *hvordan* tredjetrinnslevene Elias, Grete, Ida, Luna og Sigve snakker om novellen. Elevenes formuleringer blir derfor aktuelle å se på. Hvordan ordlegger de seg? Hvilke ord blir brukt? Bruker elevene egne ord eller låner de kanskje ord fra teksten eller fra hverandre? Vi ønsker også å se på tilfeller hvor elevene aktivt benytter teksten som støtte for egne refleksjoner og tolkninger. Disse aspektene på *hvordan* elevene snakker er relevante i lys av Blaus (2003) tredelte modell. Vi vil drøfte hvilke tegn til litterær kompetanse vi tolker fra elevenes utsagn i samtalen. Dette utgjør et grunnlag for å forstå hvordan elevene tar i bruk sin litterære kompetanse når de leser, kommuniserer og diskuterer i tolkningsfellesskapet de er en del av. Vi vil i denne kategorien trekke frem samtaleutdrag der elevene bruker synonymer, lånord fra teksten og tekstreferanser i tolkningsarbeidet. Vi vil drøfte hvordan dette speiler elevenes litterære kompetanse og hvilke samtaletyper vi ser tegn til. Denne kategorien kan anses som en todelt kategori da

vi både ser på hvordan elevene snakker om novellen på et helt konkret ordnivå. Samtidig har vi et blikk for hvordan de bruker novellen til å formulere sin forståelse av den.

Novellen vi samtaler om inneholder en del lavfrekvente ord som kan være fremmede for elevene. Den ble først utgitt i 1962 og språket er så langt vi kan se uendret fra den originale utgivelsen. Vi diskuterte derfor i forkant av den litterære samtalen om vi skulle omformulere noen ord for å forenkle teksten for elevene. Vi bestemte oss likevel for å la teksten forbli uendret for å undersøke hvordan elevene møtte, forsto og tok i bruk disse ordene. Det viste seg at elevene både tok i bruk de ordene vi anså som vanskelige, og at de omformulerte ordene på egen hånd ved å bruke synonymer. Dette kan vi blant annet se i Gretes utsagn her:

Mira: Hva er det som har skjedd så langt?

Grete: At de sitter og renser sopp, da, og at de ønsker at de hadde en annen type sopp. Og så kommer det noen på døra som står ute i regnet, og så forteller de om den der tanta som skremmer som er så skummel da på en måte, at den der ... jente-dama. (h) Jeg aner ikke hva hun er enda, har blitt usynlig

(Linje 28-29)

[...]

Grete: Hun lager på en måte, ikke akkurat en eliksir, men noe som ... fordi, hun mormora skrev jo om at hvis noen blir usynlig, så går det an å brygge sånn, et lite brygg da, kanskje noe hun skal drikke eller ha på seg, så hun blir synlig.

(Linje 122)

I det første utdraget forsøker Grete å beskrive Ninnis tante og hvordan hun har gjort Ninni usynlig. Grete benytter ordet «skummel» for å beskrive tanten, mens det i teksten står ordet «nifs». Gretes bruk av ordet «skummel» setter trolig preg for hvordan de andre elevene snakker om tanten, da de senere benytter det samme ordet for å beskrive henne. I det andre utdraget beskriver Grete huskuren Mummimamma lager. Grete kaller huskuren for en eliksir, men omformulerer seg og kaller det for et brygg i stedet. Hun refererer samtidig til teksten og støtter seg til den som begrunnelse for resonnementet. Senere i samtalen (L: 342) sammenlikner Grete Ninnis usynlighet med spøkelsene i Harry Potter-bøkene (Rowling, 1997). Gretes ordvalg, som «eliksir» og «brygg» kan ha en sammenheng med denne leseerfaringen, og viser dermed en evne til å se ulik litteratur i lys av hverandre.

Luna benytter også synonymer i følgende utdrag. Hun gjenforteller handlingen ved å referere til og bruke lånord fra teksten. I dette tilfellet forklarer Luna ordet «begriper»:

Luna: Hm, Too-Tikki sier at de må gjøre henne synlig igjen, men det er litt vanskelig fordi liksom, de, Mummipappa begriper det liksom ikke.

Mira: Åja, du tror ikke Mummipappa begriper det helt, hva betyr det da?

Luna: At han liksom ikke vet hvordan de skal gjøre henne synlig da, at han ikke ... mottar det ikke helt.

(Linje 77-79)

Luna forklarer ordet «begriper» som at Mummipappa ikke helt vet hvordan de skal gjøre Ninni synlig, og bruker «mottar» som et synonym. Her bruker Luna, på samme måte som Grete, sine egne ord for å få fram poenget sitt. Både Grete og Luna forenkler språket i teksten i disse tilfellene, både for seg selv og for de andre elevene. Lunas gjengivelse av handlingen er satt sammen av to ulike hendelser i boka. Det at Too-Tikki sier at de skal gjøre Ninni synlig igjen blir sagt helt i starten av teksten, men at Mummipappa ikke begriper hvordan de skal klare det kommer senere. På denne måten viser Luna en god forståelse av teksten, ettersom hun setter sammen fragmenter av handlingen til en egen forståelse.

I tillegg til bruken av synonymer viser elevene sine ordforståelser ved å definere ordene som blir presentert i teksten. I utdraget under forsøker Ida å forklare ordet «ironi»:

- Ida: At ... de har forklart litt om ironi.  
Mira: De har forklart litt om ironi, ja. Hvordan har dere forstått hva de mener med ironi, da? Ironisk?  
Ida: På grunn av at broren min har lært meg hva ironi er og sånn, og da liksom vet jeg sånt.  
Mira: Hvordan forklarte han da? Hvis du skal prøve å si det?  
Ida: Han liksom sa sånn, for eksempel da, hvis at, når de spurte ... Da spurte jeg, hva skjer hvis jeg velter det glasset her, hva gjør du da, mamma? Da svarte broren min, for henne, at da blir hun sikkert bare kjempeglad.  
Mira: Mhm (nikker med hodet).  
Ida: Det var liksom ironi, da.  
Mira: Ironi er liksom å si noe du ikke mener, da?  
Ida: Mhm (Nikker).

(Linje 40-48)

Når elevene blir spurt om å fortelle hva som har skjedd så langt i novellen, trekker Ida frem ordet «ironi» som er et lånord fra teksten og blir brukt for å beskrive tantens væremåte. Ida definerer begrepet ved å beskrive hvordan hun lærte ordets betydning av broren sin. Måten hun ordlegger seg på kan fremstå som nølende, og hun omformulerer seg flere ganger før hun kommer frem til poenget. Dette kan tyde på at det er et vanskelig begrep å forklare. Samtidig som det kan vise et ønske om å gjøre seg forstått. Ida viser til en konkret hendelse der noen bruker ironi, noe som kan være en gunstig måte å forklare ordet på. For de andre elevene kan slike forklaringer muligens gjøre det enklere å forstå begrepet, og dermed også et sentralt aspekt ved novellehandlingen.

Det følgende utdraget viser hvordan elevene bruker teksten som støtte i sine tolkninger, og er hverandres sparringspartnere for å skape forståelse for teksten:

- Sigve: Hun tråkka i syltetøyglasset, så det knuste.  
Mira: Hun tråkka i syltetøyglasset sånn at det knuste, ja. Var det det dere også tenkte?  
Luna: Ehm, jeg skjønnte ikke helt.  
Mira: Du skjønnte ikke helt hva det var som skjedde?  
Grete: At hun kanskje bare skulle bære ut noen syltetøyglass da?  
Mira: At hun bare skulle bære ut? Var det ikke opp på verandaen de holdt på å bære de syltetøyglassene.

- Grete: Ja og så knuste det. Og så oppmuntret moren hun.  
 Mira: Mummimamma oppmuntret henne, hvordan gjorde hun det da?  
 Grete: Hun sa at, det skulle egentlig være til biene da, men at hvis ting skal vokse og gro så må det ha noe tilbake. Og så kom føttene hennes tilbake med en liten brun kjolekant.

(Linje 164-172)

Elevene viser ved flere tilfeller at de evner å gjengi handlingen når vi stiller spørsmål som «hva skjedde nå?». De kan ved noen tilfeller svare litt kort, slik Sigve viser eksempel på i dette utdraget. Luna sier at hun ikke helt skjønner hva som skjedde og Grete forsøker kanskje å forklare det Sigve alt har sagt. Dette viser hvilken fordel elevene kan ha av å delta i en litterær samtale der de kan hjelpe hverandre med å få en bedre forståelse av teksten. Det er også interessant å se hvordan Grete tolker teksten i den siste linjen i utdraget. I novellen sier Mummimamma at «Mormor sa alltid at skal det vokse noe opp fra jorden, så må man gi den en presang om høsten» (Jansson, 2022, s. 123). I Gretes resonnement omformulerer hun og benytter egne ord for å forklare. Dette viser en god formuleringsevne og forståelse av teksten. Gretes omformulering kan også hjelpe Luna og de andre elevene til å forstå hva som skjedde, ettersom teksten blir omformulert av en jevnaldrende elev.

Elevene bruker ved flere tilfeller teksten som springbrett for videre tolkning. Følgende utdrag viser hvordan elevene forstår høflighet i relasjon til novellens usynlighet:

- Luna: At ... Mummifamilien virker litt uhøflig fordi de fester blikket, ikke på øynene, men på det synlige, og de sier at det virker litt uhøflig.  
 Mira: Du tenker at Mummifamilien synes de virker litt uhøflige, ja, fordi de ser hele tiden på bjellen og ikke ansiktet. Hvorfor tror dere de ser på bjellen og ikke ansiktet da?  
 Luna: Kanskje fordi at det er vanskelig å liksom så se på noe tomt. Når man holder på å se på en person.

(Linje 206-208)

Luna refererer til teksten ved å ytre at «de sier at det virker litt uhøflig». Når hun får spørsmål om utsagnet sitt, utdyper hun med egen refleksjon. På denne måten tolker vi at Luna bruker teksten som begrunnelse for standpunktene sine, eller som grunnlag for refleksjon. Hennig (2019, s. 173) skriver at elevene gjennom trening og erfaring lærer hvordan de skal bruke teksten som støtte i sine argumenter. Dette innebærer at elevene må få muligheten til å finne fram til passende tekstplasser på egen hånd. Lunas utsagn viser en evne til nettopp dette. Hun får et åpent spørsmål om hvorfor hun tror Mummifamilien ikke ser på Ninnis ansikt og velger selv hvilken passasje som er relevant å trekke frem. Passasjen knyttes videre til sine egne tolkninger.

Vi har tidligere i analysen vært inne på elevenes bruk av synonymer og beskrivelser av ord. I følgende utdrag ser vi på elevenes lekende tilnærming til teksten, deriblant oppfinnelser av nye ord som kan betraktes som antonymer:

- Ida: For selv om man er usynlig. Det betyr u-syne-lig.  
 Mira: Mhm.

Elias: Ikke uuu [Ida: Det er jo det ... Syn ... Du er syne-lig] [Grete: ikke u-taelig].  
(elevene sier flere ord i munnen på hverandre, som u-finnes og u-synstaelig).

(Linje 333-336)

Elevene blir spurt om de tror det er mulig å ta på Ninni, altså om hun kjennes dersom noen tar på henne. Elevene formulerer dermed egne ord for å beskrive Ninnis usynlighet. Der de tilsynelatende mangler et begrepsapparat for å forklare tolkningene sine, lager de egne ord som kan beskrive det de mener. Noen av disse ordene fungerer også som beskrivelser for hva usynligheten ikke er; altså antonymer. Noe som ikke kommer frem i utdraget, men som likevel er interessant å peke på, er at elevene også bruker kroppsspråk og dramatisering for å formulere seg (L: 326-345). Dette kan illustrere at elevene har en lekende tilnærming til hvordan de uttrykker sine teksttolkninger. Vi vil også se eksempler på elevens dramatisering i kategorien usynlighet (4.4).

I følgende utdrag sitter elevene og tegner Ninni. Tegnestunden byr på en utforskende samtalesekvens, der Grete og Luna forsøker å forstå om Ninnis armer er synlige eller ikke:

Grete: Jeg tror ikke hun har fått armer (ser på tegningen til Luna).  
Mira: Men du, vi tenker bare på det vi selv tegner nå. Vi kan se på vårt eget.  
Luna: Ja, men det sto jo helt opp til halsen. Da tror jeg hun har armer.  
Mira: Ja, og det har dere lov til å finne på selv. Om dere tror armene vises eller ikke, bestemmer dere selv.  
Luna: Jeg tror de vises.

(Linje 369-373)

Om Ninni har synlige armer eller ikke blir ikke eksplisitt sagt i teksten. Det blir derfor opp til leseren å tolke. Grete forklarer at hun ikke tror at Ninni har synlige armer, slik Luna illustrerer i sin tegning. Luna påpeker at Ninni synes helt opp til halsen ifølge teksten og argumenterer for at dette vil innebære Ninnis armer. På denne måten tolker både Grete og Luna innenfor tekstens rammer. Gretes bemerkelse leder til at Luna kan argumentere for egne tolkninger. Vi kan nevne at Grete til slutt tegnet Ninni med synlige armer. Dette kan tyde på at meningsforhandlingen mellom elevene ledet til at Grete reviderte sin opprinnelige påstand.

I de øvrige samtaleutdragene gir vi innblikk i hvordan elevene snakket om novellen i den litterære samtalen. Elevene forklarer sine tekstlige forståelser ved å tilpasse språket til sitt eget; ved omformulering og bruk av synonymer og antonymer. Når elever tilpasser språket på slike måter legges det til rette for at felles forståelse i gruppen kan etableres (Nystrand, 1997). Elevene bygger videre på hverandres ytringer, som i all hovedsak blir møtt med konsensus og enighet. Slike samhandlinger er trekk for *kumulative samtaler* (Mercer, 2000). Samtaledeltakerne konstruerer på denne måten felles kunnskap og forståelse av litteraturen på en åpen og nysgjerrig måte.

Elever i litterære samtaler får muligheter til å utvikle sin egen forståelse gjennom å språkliggjøre den, og samtidig bli utfordret ved å møte noen andres tolkninger (Aase, 2005). Dette synliggjøres blant annet i meningsforhandlingen som oppstår mellom Grete



og Luna når de snakker om Ninni har armer eller ikke (L: 369-373). Kommunikasjonsrommet som etableres når deltakere deler sine tanker og tilegner seg nye innsikter beskriver en *intermental utviklingssone* (Mercer, 2000). Vi ser tegn til at elevene er aktive i en felles tanke og forhandlingsprosess som videre kan øke forståelsen av teksten vi samtaler om. Et viktig prinsipp for at deltakere i en samtale tilegner seg nye kunnskaper forutsetter at samtalen bærer preg av flere dimensjoner (Lefstein, 2010, s. 186). Elevenes lekende tilnærming til teksten kan betraktes som *estetiske dimensjoner* hvor elevene viderefremidler sine budskap på performative måter. Meningsforhandlinger forekommer også gjennom *ideasjonelle dimensjoner* ettersom elevene viser evner til å forhandle om tekstens mening på en måte som fører samtalen videre. Elevene fremtrer som nysgjerrige og åpne i sine ytringer. De viser engasjement for å dele relevant informasjon i samtalen, noe som også kan bidra til å revidere deres synspunkter.

Elevene viser evner til å trekke slutninger og tilføye meninger utover det som eksplisitt blir presentert i teksten. De fremstår derfor som tekstinterne lesere som anvender teksten som springbrett for videre tolkninger. De litterære kompetansene elevene synliggjør i sine ytringer kan gjenspeile deres *tekstuelle literacy*. Dette vil si evner til å konstruere mening, reflektere og fortolke litterære tekster (Blau, 2003, s. 204). Elevene viser på disse måtene prosedyrekunnskaper for hvordan teksten kan leses, altså ved å konstruere sammenhenger i litteraturen innenfor rammene teksten gir.

### 4.3 Undring

Når vi ser på *hva* elevene snakker om i samtalen, blir det relevant å undersøke måten elevene interagerer med teksten. Der vi i formulering og tekstreferanser har fokusert på måten elevene formidler sine budskap, vil vi nå se på hvilke momenter i teksten som ser ut til å skape undring og forvirring i den meningsskapende prosessen. Elevene ser ut til å utforske teksten på en måte som knytter den til egne liv og erfaringer, og snakker til tider om novellen på en måte som virkeliggjør den. Vi vil i denne kategorien se på hvordan elevene i fellesskap etablerer forståelse for tekstuniverset på en kritisk og nysgjerrig måte.

Grete forklarer tidlig i samtalen at hun tror hun har en løsning på hvordan Ninni kan bli synlig igjen. Dette betrakter vi som en foregripelse, som vil si å forutse noe som vil skje før det viser seg i teksten. I dette tilfellet; anta løsningen på et problem vi ikke egentlig vet så mye om før vi har lest videre i novellen:

- Grete: Jeg tror kanskje jeg vet hva de gjør for å få hun jenta synlig igjen.  
Mira: Oj, du har allerede tenkt at de får det til på en måte? Hvordan tror du det skal skje da?  
Grete: Jeg tror egentlig de bare må være vennlig og (h) ikke være ironisk på en måte. Og ikke være som tanta, men være det motsatte av henne.

(Linje 71-73)

Det er interessant at Grete viser tegn til å konkludere med at Ninni vil få hjelp til å bli synlig til slutt. Vi har ennå ikke på dette tidspunktet lest at Too-Tikki faktisk ber

Mummifamilien om å få Ninni synlig igjen, men Grete tenker kanskje at dette vil være den naturlige årsaken til at Ninni blir tatt med til Mummifamilien. Slik vi tolker det, fungerer Gretes utsagn som et tre som bærer frukter videre i den litterære samtalen. Flere av de andre elevene snakker om det å være det motsatte av den ironiske tanten. Utsagnet spiller også en rolle for hvordan elevene forstår Ninnis usynlighet, men fokus på dette aspektet blir utdypet i kategorien usynlighet (4.4).

Elevene ser ut til å utforske teksten på en måte som virkeliggjør den. Virkeliggjøringen forekommer slik vi betrakter det, ved at elevene ser ut til å lese teksten med koblinger til virkelighetens rammer. Teksten vi snakker om bryter med rammene vi kjenner til fra virkeligheten, blant annet ved dens fantastiske elementer. Dette leder til at elevene interagerer med teksten på en nysgjerrig og kritisk måte, noe Sigve gjør helt i starten av samtalen:

Sigve: Ja, det var noe med det usynlige ... jeg skjønner egentlig ikke helt, går det egentlig an å bli usynlig av å bli skremt?  
Mira: Hva tror du da?  
Sigve: Tydeligvis i den her boka, da.  
Elias: Det hadde jo vært litt kult.

(Linje 35-38)

Sigve har en tekstintern tolkning i spørsmålet han stiller, og han ser ut til å være kritisk til om det egentlig er mulig å bli så skremt at man blir usynlig. Det er interessant at han raskt ser ut til å godta usynligheten innenfor novellens rammer, og på dette viset ser ut til å tolerere tekstens tvetydighet.

I løpet av samtalen ser vi flere eksempler der elevene tilsynelatende leser teksten med koblinger til virkelighetens rammer. Elevene virker undrende i tilfeller hvor teksten bryter med deres forventninger. Dette ser vi i de tre følgende utdragene:

Grete: Kan jeg si en ting? Jeg synes det egentlig er litt rart at ikke klærne hennes synes. Det er jo bare ... jeg lurte på, (h) er det ikke bare kroppen hennes?

(Linje 176)

[...]

Grete: Litt rart at de ikke har gitt henne sko.  
Mira: Hm?  
Grete: De har jo ikke gitt henne sko. Det synes jeg er litt rart.

(Linje 263-265)

[...]

Luna: Men hun drikker jo kaffe og hun er et barn.

(Linje 303)

Elevene har et særlig kritisk blikk til elementer som ser ut til å bryte med deres egne forventninger og virkelighetsnære rammer. På denne måten oppstår det noe merkelig ved et barn som drikker kaffe, ettersom det i Lunas forståelsesramme kanskje heller er noe voksne gjør. Det kritiske blikket gjelder ikke bare for tekstens brudd med egne forståelsesrammer, men også for hvilke regler som egentlig gjelder for dette tekstuniverset. Det oppstår noe usikkert ved at det ikke bare er Ninni som har blitt usynlig, men at klærne hennes også på magisk vis har blitt det. Vi kan tolke det slik at Grete kanskje godtar tanken om at det er mulig å bli usynlig av å bli skremt, men at det blir merkelig dersom dette også skal gjelde for klær man har på seg. Noen fellestrekk for disse tre utdragene ovenfor, er at elevene viser tegn til å være i en tekstnær leseprosess hvor de utforsker sine forventninger til novellen og etablerer forståelse for tekstuniverset. Elevenes ytringer var ikke svar på spørsmål vi stilte, men tanker de uoppfordret delte med fellesskapet. Vi tolker det derfor slik at elevene både er tekstnære i leseprosessen og at de viser et engasjement for å dele sine tanker, refleksjoner og spørsmål om teksten.

I tillegg til at elevene stiller spørsmål og er kritiske til tekstuniverset, ser vi også at elevene er spørrende til hverandres forståelse. I følgende utdrag har Ida forklart hvorfor hun tror Ninni ble synlig til slutt og Grete stiller et oppfølgingsspørsmål til utsagnet:

Ida: Mhm, og på grunn av at hun drakk kaffen.  
Emma: Og fordi hun drakk av kaffen, ja.  
Grete: Går det an å bli glad av at man drikker kaffe?

(Linje 620-622)

Å få elever til å bygge videre på hverandres responser kan være en stor utfordring i litterære samtaler (Hennig, 2020). Utdraget ovenfor viser at elevene evner å interagere med hverandre på en kritisk måte. Elevene kan på denne måten utvide sine tekstlige forståelser i samspill med hverandre.

I de øvrige samtaleutdragene ser vi at elevene på ulike vis reflekterer, tolker og skaper mening av teksten. Dette kjennetegner *tekstuell literacy* (Blau, 2003). Elevene stiller også ved flere tilfeller uoppfordrede spørsmål både til teksten og til hverandre. De deler tekstlige elementer de undrer seg over i fellesskap. Elevenes evner til å utfordre den litterære teksten viser dermed tegn til *performativ literacy*. Elevenes tegn til tekstuell og performativ literacy leder til at betrakter dem som engasjerte lesere som våger å tolke uten å være sikker. Slike egenskaper er viktige forutsetninger for et godt og læringsfremmende tolkningsfellesskap.

Lesere vil som regel bringe med seg egne forventninger i møte med litteratur (Felski, 2008). Elevene leser tilsynelatende teksten med slike rammer og forventninger for tekstuniverset. Noen av forventningene elevene har underveis i leseprosessen synliggjøres i tilfeller der de ytrer noe de undrer seg over. Å utforske disse forventningene, med teksten som utgangspunkt, kan være en betingelse for hvordan elevene opplever litteraturen. De kritiske tankene elevene deler, for eksempel Grete som synes det var rart at også kjolen til Ninni ble usynlig (L:176), får substans dersom man leser med rammer og forventninger man selv konstruerer for tekstuniverset. Å lese en tekst med slike egendefinerte rammer kan bidra til å trekke leseren ut av den tekstinterne tilstedeværelsen og meningsskapende prosessen, i stedet for å møte og godta teksten slik den er. Når teksten ikke samsvarer med de forventningene og rammene man entrer teksten med, kan leseren bli dratt ut av

den fortryllende leseopplevelsen (Felski, 2008). Samtidig viser elevene flere tegn til å akseptere rammene teksten gir. For eksempel stiller Sigve seg kritisk til om det faktisk går an å bli usynlig av å bli skremt, men godtar videre at det tydeligvis er mulig i denne teksten (L:35-37). Elevenes undrende ytringer viser kanskje et ønske om å dele sine observasjoner til fellesskapet, samtidig som det kan uttrykke et behov for å få oppklaring i noe usikkert, noe som kan ses i lys av Lefsteins *ideasjonelle dimensjon* (2010). Dette innebærer at tekstens tvetydige elementer blir forklart slik at elevene kan gå videre i tolkningsprosessen, og ikke dvele ved elementer de ikke forstår.

## 4.4 Usynlighet

I denne kategorien ser vi nærmere på hvordan elevene snakker om og viser forståelse for usynligheten i novellen. Usynlighet inngår i tekstens tittel og er et sentralt tema i novellen. Usynligheten kan videre oppfattes som et tomt rom og et tvetydig element. Elevene kan forsøke å skape mening av det som blir beskrevet, og det som ikke blir sagt eksplisitt i teksten. I de følgende utdragene vil vi vise eksempler på hvordan elevene forhandler om mening og utfordrer hverandres synspunkter, og vi vil avslutningsvis drøfte hvordan dette kan gi innblikk i deres litterære kompetanse og deltakelse i den litterære samtalen.

Som vi tidligere har nevnt delte vi den litterære samtalen i to lesestunder og en tegnestund (se 3.0). Det følgende utdraget er hentet fra tegnestunden. Her fikk elevene i oppgave å tegne hvordan de trodde Ninni så ut. Videre uttrykte de at oppgaven var vanskelig og det var tydelig at de opplevde motstand i arbeidet. Vi skal nå se nærmere på hvordan elevene løste denne utfordringen. De får spørsmål om de tror det er mulig å ta på Ninni. Elevene bruker hverandre som konkreter for å demonstrere hvordan det hadde vært dersom en av dem ble usynlig:

- Ida: Ja, for liksom, nå er Grete usynlig. (Stiller seg opp sammen med Grete).  
Grete: Jeg finnes ikke. Jeg er usynlig.  
Ida: Jeg kjenner henne selv om (tar på armen til Grete). hh hh.  
Mira: Så hun er ikke gjennomsiktig på en måte? Eller ...  
Ida: Hun er liksom ... [Luna: Hun er liksom gjennomsiktig] Ida: litt sånn.. Hun er liksom ikke et spøkelse.  
Grete: Som i Nesten-Hodeløse-Nick.

(Linje 337-342)

I utdraget dramatiserer elevene usynligheten i sine formidlinger. Dette kan tenkes å være en slags kroppslig respons på novellens komplekse usynlighetstema. Ida forklarer videre at Ninni ikke er et spøkelse, og det ser ut til at ordet spøkelse får Grete til å tenke på karakteren Nesten-Hodeløse-Nick som kommer fra Harry Potter-bøkene (Rowling, 1997). Denne sammenligningen leder til en ivrig samtale om spøkelsene som finnes i disse bøkene. Lesere som orienterer seg i tekstlitteraturen ved å anvende sine kunnskaper fra tidligere leseerfaringer avslører *intertekstuell literacy* (Blau, 2003). Assosiasjonen til andre fantastiske litterære verk kan ha vært en stor hjelp for elevene. Utfordringene elevene tilsynelatende opplevde når de skulle begynne å tegne så ut til å løses etter denne assosiasjonen. Elevene forklarer at Ninnis usynlighet ikke er den samme typen usynlig som et spøkelse. Blant annet fordi man kan ta på henne. Elevene deler sine leseerfaringer høylytt og i munnen på hverandre, og de henvender seg på dette tidspunktet til hverandre

i stedet for å søke bekreftelse fra de voksne i rommet. Usynligheten i novellen kan betraktes som et tomt rom, og det er interessant å se hvordan elevene viser evner til å samarbeide for å komme fram til en felles forståelse av fenomenet.

I det følgende utdraget er både Ida og Luna inne på at andre karakterer har en påvirkningskraft for Ninnis synlighet. De viser forståelser for at usynligheten kan handle om hvordan Ninni føler seg:

- Mira: Så du tenker at Lille My sa det der og at det var litt frekt kanskje? Så ble hun litt mer usynlig? (Ida nikker)
- Luna: Hm var det ikke sånn at når Mummitrollet nevnte tanten, at føttene ble usynlig?
- Mira: Det kan også hende, at det var Mummitrollet. Hva var det Mummitrollet sa igjen da?
- Luna: At fordi han sa at hun ikke skulle tenke på den vemmelige tanta.
- Mira: Så mummitrollet snakket om at den vemmelige tanta, hva var det som sto igjen ... ikke kan komme og ta deg? (Luna nikker) Og da forsvant føttene litt?
- Luna: Ja, var det ikke sånn da?
- Mira: Ja det kan godt hende.
- Ida: \*Hun var jo frekk da\* (Alle tre jentene nikker).
- Mira: Hva tror dere kan være grunnen til at Ninni først har fått synlige føtter igjen? Og så ble de usynlige på nytt?
- Grete: Det er det at først så ble de synlig fordi hun drakk det der som mora til Mummitrollet hadde laga, og så ble de usynlig fordi at, ja liksom, de var liksom på en måte slemme da, eller ikke akkurat slem da, men på en måte litt frekk.

(Linje 141-151)

Ida tolker det slik at dersom andre karakterer er frekke, blir Ninni mer usynlig. Luna bemerker at Ninnis tanker om tanten sin kan ha påvirket at føttene ble usynlige igjen. Det ser ikke ut til at Ida omfavner denne tolkningen, ettersom hun fører samtalen tilbake til sin egen tolkning ved å si «Hun var jo frekk da». Ida har kanskje en klar tanke om hva som kan påvirke usynligheten, og at dette henger sammen med hvordan andre karakterer behandler Ninni. Av denne grunn er Ida kanskje ikke åpen for alternative løsninger som ikke samsvarer med hennes egne tolkninger. Grete gir til slutt en oppsummering om hva som har skjedd så langt. Utsagnet kan være basert på både Gretes egen forståelse av teksten, eller de andre elevenes innspill. Grete forklarer i likhet med Sigve (L:130-133) at Ninni ble synlig fordi hun drakk huskuren. Hun sier også at Ninnis synlighet kan ha blitt påvirket av at de andre karakterene var frekke, noe Ida også snakker om. Vi opplever at elevene i dette tolkningsarbeidet gradvis beveger seg mot å sette seg inn i og forstå karakterenes handlinger og følelser. De er inne på at Ninnis synlighet kan ha en sammenheng med andres handlinger og hvordan disse oppleves for Ninni. Blikket for denne sammenhengen trer særlig frem i Lunas utsagn.

I utdraget over (L:141-151) ser vi at Luna forsøker å stille spørsmål om Ninni kanskje ble usynlig fordi Mummitrollet nevnte tanten. Dette innspillet følges ikke opp av de andre samtaledeltakerne. Senere i samtalen ser vi likevel at Luna forsøker å få fram poenget sitt

på nytt. I det følgende utdraget forklarer Luna, tilsynelatende mer selvsikker enn tidligere, sammenhengene hun ser i teksten angående hva som påvirket Ninni til å bli usynlig igjen:

Luna: At, jeg tror de blekna fordi at de sa jo ordet vemmelige tante, og da er det sånn ... at hun blekna fordi at tanta var så vemmelig, og da tenker hun på det vemmelige. Når hun tenker på det vemmelige hun har gjort så blekner de igjen. Men når hun ikke tenker på tanta så blir de synlig igjen.

(Linje 159)

I forkant av utdraget over har samtalen gått vekk fra spørsmålet om hvorfor Ninni ble mer usynlig. Selv om det ser ut til å være enighet om at det var frekkskheten som førte til usynligheten, velger Luna å utdype det hun tidligere har vært inne på. Slik vi tolker det holder Luna fast i egne bemerkelser og videreformidler på nytt de tekstlige sammenhengene hun ser til tolkningsfellesskapet. Lunas bemerkelse avslører en detaljorientering for momentene i novellen som kan avsløre større sammenhenger mellom følelser og synlighet. Hun er tilsynelatende nøyaktig opptatt av hva som ble sagt og handlingsforløpet i teksten, og poengterer at Ninni ikke egentlig ble usynlig når Lille My var frekk, men i øyeblikket Mummitrollet nevnte tanten hennes.

I det følgende utdraget ser vi nærmere på Sigves tolkning av hvorfor Ninni gradvis blir mer synlig:

Sigve: De blir jo mer og mer snill med henne?  
Mira: Du tror at de blir mer og mer snill mot henne?  
Sigve: Ja og da blir hun mer og mer grei eller noe sånn, føler seg trygg eller noe slikt.  
Mira: Kanskje at hun føler seg trygg?  
Sigve: Og da blir man synlig, siden de sa at man blir usynlig av at man blir skremt.

(Linje 186-190)

Sigve henvender seg til teksten som begrunnelse for eget argument om at man blir synlig av å føle seg trygg. Han refererer til teksten der det står at man kan bli usynlig av å bli skremt. Gjentakelsen av Sigves utsagn med en spørrende tone mot slutten indikerer at han kan utdype sitt utsagn. Når Sigve utdyper refererer han også implisitt til Gretes ytring fra tidligere i samtalen; om at de andre karakterene må være det motsatte av tanta dersom Ninni skal bli synlig. Han får på dette viset bekreftet hennes teori gjennom å påpeke at handlingen i teksten viser at Ninni blir mer synlig når andre er snille mot henne. De andre elevene ser ut til å være enige, noe de viser ved å klappe seg på brystet for å uttrykke enighet (L:191). Det blir derfor naturlig å tolke at elevene tenker at Ninnis følelser og velvære påvirker hennes synlighet, og at andre karakterer også kan ha en påvirkning.

I det følgende utdraget får elevene spørsmål som dreier seg om hvorvidt noe av det vi har lest om i novellen kan være aktuelt i virkeligheten. Underveis i den litterære samtalen får vi innblikk i hvordan elevene tolker novellens usynlighetstematikk. Det er videre interessant å se hvordan elevene aktualiserer tematikken for sine egne liv. Elevene får spørsmål som kanskje introduserer tanker om at det er mulig å føle seg usynlig. Spørsmålet kan dra samtalen litt vekk fra teksten og åpne for koblinger til virkeligheten:

- Emma: Når vi har lest denne boka her så har vi jo sett litt om hva som gjorde til at Ninni ble mer og mer synlig. Er det noe av det som faktisk gjelder på ekte og da, hvis noen føler seg litt usynlig?
- Sigve: Kanskje.
- Emma: Hvorfor tror du det da?
- Sigve: Nei, hvis man har blitt oversett veldig mye før, også blir man sett veldig positivt på etterpå, så kan man føle seg synlig igjen.
- Emma: Jaha. Hvis man føler seg litt mer sett. Hvordan kan man gjøre til at folk føler seg litt mer sett da tror dere?
- Grete: At for eksempel hvis man ser at noen er alene liksom så går det an å spørre, for selv om noen ikke har lyst så kan det jo faktisk hjelpe da hvis de er lei seg fordi at de vet at noen faktisk vil være med dem.
- Emma: Ja, bare å vite at det er noen som er der [Grete: ja at det er noen som bryr seg].
- Elias: Jeg tar inspirasjon fra boka. \*Bit han i rumpa\*. hh hh.

(Linje 484-491)

Det å føle seg usynlig er noe som elevene ser ut til å ha god forståelse for. Sigve er rask til å gi eksempler som illustrerer hvordan noen kan oppleve dette i virkeligheten. Han sier at å bli oversett kan føles som å være usynlig, mens å bli sett positivt på kan gjøre at en føler seg synlig igjen. Videre kommer Grete med ulike forslag som kan hjelpe dersom noen som føler seg slik. Elias forklarer at han tar inspirasjon fra boka, og henviser til situasjonen der Ninni biter Mummipappa i halen. Det er mulig at han bare syns det var gøy å snakke om at noen ble bitt i rumpa uten at det nødvendigvis må ligge en større mening bak. I stedet for å bli inspirert av Mummifamiliens gode handlinger eller forslagene medelevene snakker om, blir Elias inspirert av det øyeblikket Ninni agerer i sinne. Samtidig er det interessant å se hvordan Elias bruker teksten som utgangspunkt for tolkningen sin. Vi stiller spørsmål som kanskje drar elevene litt vekk fra det tekstnære. Elevene snakker trolig ut fra egne erfaringer der de enten har opplevd eller sett andre som føler seg utenfor. Elias lar seg inspirere av handlinger i teksten og trekker med dette samtalen tilbake til det tekstlige.

I de øvrige utdragene viser elevene litterær kompetanse på flere vis. Vi ser former for *intertekstuell literacy* ved at elevene utarbeider forståelse for teksten i lys av tidligere leseerfaringer. Meningsforhandlingen mellom elevene fremtrer på flere måter. Blant annet bruker Ida og Grete hverandre som konkrete for å demonstrere usynlighet (L:337-342). Elias har humoristiske innspill og ler at det inspirerende øyeblikket der Ninni biter Mummipappa i rumpa (L: 491). Humor og dramatisering benyttes for å iscenesette egne budskap. Meningsforhandlinger fremtrer på disse måtene gjennom *estetiske dimensjoner* (Lefstein, 2010). Usynligheten i novellen kan oppfattes som et tomt rom. Det er interessant å se hvordan elevene er aktive og deltar i en felles tolkningsprosess som utvider forståelser for usynligheten og hvilken betydning den har for novellens handling. Elevene viser flere tegn til at de tenker sammen for å skape mening av usynlighet som fenomen.

Vi opplever at elevene i størst grad bygger videre på hverandres synspunkter når de er enige med hverandre. Luna bemerker at Ninni kanskje ikke ble usynlig på grunn av Lille Mys frekkhet, men på grunn av at Mummitrollet nevnte tanten (L: 141-151). I dette utdraget blir det synlig at enkelte synspunkter kan være vanskelige for elevene å følge opp

eller si seg enige i. Det er mulig at denne tanken bryter med oppfatningene elevene har skapt tidligere i leseprosessen. Blau (2003, s. 211) skriver at uvisshet og manglende forståelse kan føre til et behov for å konstruere egne sammenhenger eller sannheter for å konkludere det ubestemte. Det kan se ut til at elevene ved noen tilfeller føler behov for å konkludere hva som kan påvirke Ninnis usynlighet. Ida forklarer at det kan handle om at Lille My er frekk og dette synet ser ut til å møte enighet i tolkningsfellesskapet. Synspunkter som potensielt kan utvide denne tanken følges derimot ikke videre opp. Å konkludere for tidlig i leseprosessen kan føre til at handlinger i teksten og egne konklusjoner ikke samsvarer etterhvert som flere elementer i lesingen kommer frem. Dette kan gjøre det vanskelig å være åpen for nye innspill (Blau, 2003). Lille My og hennes væremåte kan oppleves som et sjokkerende element for elevene. Den sjokkerende opplevelsen kan forårsake at negative handlinger fremstår som særlig utslagsgivende i henhold til usynligheten. Det er likevel interessant å se at elevene våger å ta sjanser og forsøker å få frem sine egne tolkninger, også til tross for at ikke alle vil si seg enige. Dette viser *intellektuelt mot* (Blau, 2003), noe som vil si at leseren tar på seg et ansvar og en risiko ved å dele tolkninger i et tolkningsfellesskap, nettopp fordi de andre kan si seg uenige. Samtidig er det å våge og dele tolkningene sine avgjørende for at det skal kunne skapes en økt forståelse i tolkningsfellesskapet.

Når elevene snakker om og forstår usynligheten som fenomen, byr de på lekende og utforskende samtalesekvenser. Det virker utfordrende å skape mening av de ulike hendelsene der Ninnis usynlighet er i endring. Usynligheten som fenomen og årsakene til hvorfor Ninni har blitt usynlig blir beskrevet i novellen, men det står mye mellom linjene i det novellen eksplisitt beskriver. I hendelsene der Ninni gradvis blir mer synlig ligger et stort tolkningsrom der leseren får frihet til å sette de forståelige og uttalte elementene sammen til en forståelig helhet. Dette beskriver Iser (1978) som leserens oppgave i møte med en tekst. Elevene viser i samtalen ulike tolkninger av usynligheten. Et fellestrekk er at de ser ut til å forstå at andre karakterers handlinger påvirker hvordan Ninni føler seg, noe som kan ha en stor innvirkning på Ninnis synlighet. Dette vil vi gå nærmere inn på i følgende kategori.

## 4.5 Å forstå noen andre enn seg selv

Noe av det særegne for litterære samtaler er at man får mulighet til å tolke teksten som noe utenfor seg selv (Aase, 2005). Litteratur gir tilgang til andre menneskers tanker, opplevelser og perspektiver. Det er naturlig å knytte teksten til ens egne liv og følelser (Felski, 2008). Måten vi leser, tolker og samtaler om *noen andre* bærer preg av egne livserfaringer, følelser og holdninger; "Through literature I become a thousand people and yet remain myself" (Chambers, 1995, s. 5). Vi er interessert i å undersøke hvilke evner elevene viser til å sette seg inn i og forstå noen andres livsverden, følelser og handlinger. Dette vil vi se i lys av elevenes ytringer om karakterene i novellen. I denne kategorien vil ikke enkelte samtaleutdrag bli fremhevet på samme måte som tidligere. Vi ønsker å se på en rekke ulike elevutsagn som i lys av hverandre gjenspeiler elevenes forståelse for de ulike karakterene novellen presenterer.

Elevene refererer ofte til Ninni uten å bruke navnet til karakteren, blant annet «hun jentedama», «den der usynlige jenta» eller «usynligjenta». At elevene ikke bruker Ninnis navn i egne resonnementer, selv om de ofte får høre navnet i teksten eller i spørsmålene vi stiller, kan tyde på at de opplever vansker med å forstå Ninni som karakter. I lys av det vi



tidligere har drøftet om at usynligheten i novellen kan representere et tomt rom eller en form for usikkerhet, kan det gi mening at denne usikkerheten også angår Ninni som karakter. Vi ser ved flere tilfeller at elevene viser evner til å forestille seg hvordan Ninni har det og føler seg. For eksempel ytrer elevene at de tror det er litt flaut for Ninni å ha en bjelle festet rundt halsen sin. Elevene forklarer at denne bjella kan lage en lyd som gjør at alle andre kommer til å se på deg, noe som kan være litt ekkelt eller ubehagelig (L:98-102). De viser med dette en evne til å lese med inferens, som vil si å tolke ut over det som konkret står i teksten, og å lese mellom tekstens linjer. De trekker frem hvordan konkrete handlinger i novellen kan føles eller oppleves for Ninni. Ida forklarer at de andre karakterene tenker at det er synd på Ninni (L:87), noe de andre elevene ser ut til å være enige i. Vi tolker det derfor slik at elevene tidlig i leseprosessen viser forståelse for at det har skjedd noe uhyggelig med Ninni. Elevene ivrer tilsynelatende etter å finne ut av hvordan Ninni kan få det bra og motta hjelp til å bli synlig igjen; blant annet Grete, som tidlig forklarer at Mummifamilien kan få Ninni synlig igjen ved å være det motsatte av tanten (L:73). Sigve spiller kanskje videre på denne tanken når han forklarer at Ninni blir mer synlig fordi de andre karakterene er mer og mer snill mot henne, og at dette kan føre til at hun føler seg trygg (L:186-190). Å føle seg trygg blir med dette assosiert med det å bli synlig, mens å føle seg utrygg kan assosieres med usynlighet. Denne assosiasjonen fremtrer også når Luna forklarer at å tenke på tanten sin og det vemmelige kan gjøre Ninni usynlig (L:159).

En karakter elevene ofte trekker frem som snill, og som trolig representerer en form for trygghet, er Mummimamma. Luna bemerker tidlig i samtalen at Mummimamma ser ut til å virke ganske rolig og kontrollert, og hun utdyper at det virker som hun vet litt mer enn de andre karakterene (L:89-91). Denne tanken får tilsynelatende konsensus i elevgruppen, blant annet ved Grete sitt utsagn om at Mummimamma er oppmuntrende (L:170). Grete refererer til hendelsen hvor Ninni knuste et glass og forklarer at moren reagerte på en bra måte da hun forsto at det var et uhell. Elevene ser ut til å forstå Mummimamma som en karakter med fornuft og omsorg. Hun blir ofte referert til når elevene snakker om hvorfor Ninni gradvis blir mer synlig. Elias forklarer at Ninni ble synlig til slutt fordi Mummimamma behandlet henne så bra, og at hun derfor ikke tenkte på tanten i noen perioder (L:635). Samtidig forklarer elevene at de andre karakterene ikke hjelper til i like stor grad. Grete forklarer at de andre karakterene bare så ut til å være bestemt på at de skulle få henne synlig (L:614). Luna sier også at Mummimamma var den snilleste, nettopp fordi hun ikke presset henne til å bli synlig (L:628).

Elevene snakker om at Mummipappa ikke forstår det samme som Mummimamma, og at han ikke begriper hvordan de skal få Ninni synlig (L:77-79). Mummipappa blir på flere måter beskrevet som mindre hjelpsom enn Mummimamma. Vi tolker det likevel ikke slik at elevene betrakter han som en antagonist i novellen. Elevene snakker derimot mye om at Lille My er frekk og ser ut til å fremme at frekkhet har en negativ virkning for Ninni. Denne tanken ble først fremmet av Ida, som forklarte at Lille My sa noe som gjorde at Ninni ble såret, og derfor ble usynlig (L:135-137). I etterkant av dette utsagnet kan det se ut til at elevene stadfester Lille My som en antagonistisk karakter og at hun kanskje representerer utryggheten som leder til usynlighet. Barnet som leser er ofte en kritiker som kan være rask til å dømme i leseprosessen (Chambers, 1997, s. 115). Dette ser vi i samtalen blant annet ved at elevene konkluderer med å si at Lille My var frekk (L:149). Slik vi betrakter det har Lille My en sjokkeffekt på elevene. De skar ofte grimaser og gapte til hverandre når de fikk høre hva Lille My sa eller gjorde. Litteratur belyser gjerne situasjoner som ligger langt utenfor det leseren vanligvis opplever (Felski, 2008). I dette

tilfellet leser elevene om et usynlig barn som bringes til en familie for å få hjelp. Et familiemedlem oppfører seg og ytrer ting som oppleves som frekt mot dette barnet. Dette kan skape en følelse av sjokk hvor sjokkeffekten kan være ubehagelig for elevene. Særlig ettersom de ser ut til å være investert i Ninnis velvære og tilsynelatende håper at det vil gå bra med henne til slutt. Dette kan være bakteppet for at de raskt ser ut til å konkludere at Lille My bare er frekk, og i en videreføring av dette er novellens antagonist.

Narrativ forestillingsevne handler om å kunne sette seg inn i forskjellige litterære karakterers historier og evne å se verden gjennom deres øyne, for å forstå hvilke følelser og ønsker de har (Nussbaum, 2016). Slik vi betrakter måten elevene snakker om karakterene i novellen viser de ved flere tilfeller en slik evne, da de ofte leser med inferens og tolker i lys av hvordan elementer fra teksten trolig oppleves for karakterene. Elevene viser tilsynelatende innlevelse og engasjement i leseprosessen og i samtalen, og de skaper i fellesskap forståelse for hvem karakterene er, hva de ønsker og hvorfor de handler som de gjør.

## 5.0 Avsluttende drøfting

Utgangspunktet for vår undersøkelse er problemstillingen: *Hvordan snakker en gruppe elever på 3. trinn om novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale?* Samtaleanalysen av den litterære samtalen viser at elevene snakker om novellen på mange måter, trolig flere enn vi har rom til å analysere i denne masteroppgaven. Drøftingen i dette avsluttende kapitlet tar utgangspunkt i funnene fra samtaleanalysen og våre to forskningsspørsmål som lyder: *Hvordan setter elevene ord på egne tanker, tolkninger og refleksjoner i den litterære samtalen? På hvilke måter evner elever på 3. trinn å sette seg inn i og forstå andres livsverden, følelser og handlinger?* Før vi presenterer våre hovedfunn vil vi drøfte enkelte aspekter ved egen deltakelse i den litterære samtalen.

Lærerens rolle i litterære samtaler har som tidligere nevnt en avgjørende rolle i hvordan samtalen utspiller seg, og hvilke elevsvar man kan forvente og få. Vi hadde et ønske om å bevege oss utenfor den tradisjonelle IRE-strukturen. Vårt ønske var i stedet å stille åpne spørsmål der elevene i større grad kunne dele sine tolkninger, uten at vi som forskere evaluerte svarene deres. Ved nærlesing av det transkriberte materialet og i arbeidet med samtaleanalysen, har vi oppdaget flere interessante elevutsagn som vi gjerne skulle fulgt opp. Samtidig har vi sett på hvilke spørsmål vi stilte i den litterære samtalen og har oppdaget flere ting vi trolig kunne gjort annerledes. Likevel ble samtaleguiden utarbeidet tidlig i skriveprosessen, og vi har derfor lært mye underveis i prosessen. Vår oppfølging av elevsvar, eller såkalte *opptak* (Collins; 1982, Dyste; 2002, Nystrand; 1997) var i stor grad preget av gjentakelser, omformuleringer og modellering. Gjentakelsene av elevsvar førte i flere tilfeller til at elevene på egen hånd utdypet tolkningen sin. Omformulering og modellering er som flere forskere har nevnt, en måte å bekrefte at vi har forstått det elevene forsøker å ytre (Mercer; 2000, Nystrand; 1997, Svennevig; 2020). Dette så vi et eksempel på da Ida forsøkte å beskrive ordet «ironi» og vi fulgte opp med å si «Ironi er på en måte å si noe du ikke mener, da?» Likevel kan vi stille oss kritisk til våre egne spørsmål i samtalen, da de i stor grad var observasjons- og hukommelsesspørsmål. Slik Andersson-Bakken (2015) fant i sin forskning, kan slike spørsmål hindre elevenes muligheter til å reflektere. Vi ser derimot at elevene ved flere tilfeller reflekterer på egen hånd, uten å nødvendigvis ta utgangspunkt i spørsmålene vi stiller. Elevene viser på denne måten stor grad av selvstendighet i den litterære samtalen. Samtidig ser vi at elever ved noen tilfeller drar nytte av at vi stilte slike spørsmål, som for eksempel Elias, som sier «Jeg

husker ingenting av hva du sier på en måte, hver gang du sier en ny setning så husker jeg på en måte ikke hva du har sagt før» (L:129). Våre observasjons- og hukommelsesspørsmål kan dermed ha bidratt til at alle elevene fikk med seg det som ble lest.

Elevene viser ved flere tilfeller tekstnære tilnærminger der de er nysgjerrige, undrende, detaljorienterte og bruker teksten som springbrett for videre tolkninger. Novellen presenterer forholdsvis fremmede ord, men disse virker ikke som et hinder i elevenes meningsskaping. Ved flere tilfeller viser elevene evner til å skape og formidle tekstlige meninger. Blant annet ser vi at de forklarer tekstlige begreper og handlinger ved å omformulere det som står i teksten med egne ord. Elevene skaper nye ord i tilfeller hvor elevene tilsynelatende opplever mangler i eget ordforråd, og benytter også synonymer og antonymer for å formidle meninger og tolkninger til fellesskapet. I tillegg ser vi at elevene har en leken tilnærming til teksten, der de både bruker kroppsspråk og dramatisering for å iscenesette budskapene sine. Disse typene formidlinger trer særlig frem når elevene snakker om Ninnis usynlighet, og det kan tenkes å være en slags kroppslig respons på novellens komplekse usynlighetstema (se 4.4). Vi ser derfor at elevene snakker om novellen gjennom flere uttrykksmåter, både gjennom språk og kroppsspråk.

Vi ser gjennomgående i samtaleanalysen på Blaus (2003) dimensjoner for litterær kompetanse i lys av ulike elevutsagn. Blant annet finner vi at elevene viser *tekstuell literacy*, ettersom de evner å konstruere mening, reflektere, utfordre den litterære teksten og hverandre med et kritisk blikk, og konstruere litterære sammenhenger med inferens. Vi har også rettet søkelyset mot tilfeller hvor elevene ser ut til å lese novellen intertekstuell, som vil si at de anvender kunnskap fra andre litterære verk når de orienterer seg i novellens tekstkultur. Dette er egenskaper som viser til elevenes *intertekstuelle literacy*. I tillegg har vi sett at elevene viser tegn til *performativ literacy*, blant annet ved å våge å utfordre teksten og vise intellektuelt mot i samhandling med hverandre. Vi problematiserer samtidig elevenes tilsynelatende motvilje til å utsette enkelte konklusjoner. Blant annet etablerer elevene karakteren Lille My som antagonistisk, i stedet for å nyansere og revidere hvordan de betrakter karakteren i tråd med novellens handlingsforløp. Iser (1978) skriver at leserens oppgave handler om å sette sammen tekstens momenter til en forståelig helhet, og at leseren på denne måten er avgjørende når det kommer til å realisere tekstens mening. Å konkludere tidlig kan føre til at noen momenter blir utelatt i denne realiseringen. Det blir med dette viktig å øve opp evnen til å utsette konklusjoner som en forutsetning for å møte tekstens tvetydighet, paradoks og usikkerhet. Det er også relevant å se dette i lys av hvordan elevene avslutningsvis vektlegger Mummimammas huskur som årsaken til hvorfor Ninni til slutt ble synlig. Det kan se ut til at elevene tidlig i leseprosessen konkluderte med at huskuren var et sentralt moment, og dermed ser tilbake til dette videre i tolkningsarbeidet. Hadde elevene derimot revidert denne tanken underveis i samtalen, ville kanskje andre momenter fått større spillerom i realiseringen av tekstens mening. Samtidig evner elevene å uttrykke hvordan de opplever, mottar og forstår teksten, og setter tekstens ulike momenter sammen til en forståelig helhet.

Eleverdeltakelsen vi undersøker i samtaleanalysen viser at det dialogiske rommet etablerer seg rundt Lefsteins (2010) *metakommunikative, interpersonelle og estetiske dimensjoner*. Elevene ser ut til å vise hensyn til hverandre. Deres innspill blir sjeldent avbrutt av andre og de møter hverandres ytringer på måter vi tolker som respektfulle. Metakommunikative dimensjoner trer på denne måten frem i form av elevenes opprettholdelse av

kommunikative normer. Elevene kommuniserer også gjennom kreative uttrykksformer, blant annet ved dramatisering og oppfinnelser av nye ord. Disse uttrykksformene kan betegnes som estetiske dimensjoner. Det kan tenkes at den interpersonelle dimensjonen, altså elevenes relasjon med hverandre, er en forutsetning for at elevene tør å by på seg selv på denne måten i den felles tolkningsprosessen.

Måtene elevene snakker om novellen gir også grunnlag for å vurdere hvilken samtaletype de befinner seg i. Vi har tidligere vist eksempler som tilsier at elevene har en *kumulativ samtale*. Denne samtaletypen er i stor grad preget av enighet, der ytringer kan bygges videre på av andre og dermed øke den felles forståelsen (Mercer, 2000). Det er likevel relativt få tilfeller hvor elevene eksplisitt bygger videre på hverandres innspill på en måte som man gjerne forventer av eldre elever. Dette kan ha rot i at vi forsker sammen med relativt unge elever. Elevenes unge alder gjør det naturlig å tenke at deres metaspråk i litterære samtaler fremdeles er i en tidlig utviklingsfase. Samtidig vil slike erfaringer og arbeid med denne formen for samtale kunne bidra til å videreutvikle et slikt språk. Det å bygge videre på hverandres innspill trekker flere forskere frem som utfordrende i litterære samtaler (Hennig; 2020, 2022, Kvistad et al.; 2021, Rasmussen; 2020). Det blir også beskrevet som et mål innenfor norskfagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel ser vi at elevene ved flere tilfeller tillegger nye tolkninger som bidrar til å gi den forrige ytringen mer substans.

I enkelte tilfeller ser vi også tegn til at elevene kan være på vei mot en *eksplorerende samtale*. Eksplorerende samtaler preges av nysgjerrighet, åpenhet og felles utforskning (Mercer, 2000). Spesielt i kategorien *undring* (4.3) ser vi at elevene er nysgjerrige og undrende til tekstuniverset, og at de i fellesskap deler tekstlige elementer de ønsker å utforske med tolkningsfellesskapet. Eksplorerende samtaler bærer på lik linje med kumulative samtaler preg av enighet. Ytringer i eksplorerende samtaler kan samtidig bli utfordret med velbegrunnede spørsmål eller alternative tolkninger (Mercer, 2000). Slike velbegrunnede spørsmål trer særlig frem i utdraget (L:143) der Luna forsøker å dele en alternativ tolkning med de andre samtaledeltakerne. Samtidig som vi ser at elevene kan utfordre hverandre med spørsmål eller alternative tolkninger, følges ikke alltid disse opp på en måte som fører samtalen videre. Vi ser dermed tydelige tegn til *meningsskaping* gjennom hele samtalen, men i mindre grad *meningsforhandling*. Det å forhandle om mening, fremfor å overføre budskap til hverandre, er noe Linell (1998) anser som et viktig aspekt for at litterære samtaler skal virke læringsfremmende for alle parter. Samtidig ser vi at elevene i fellesskap bidrar til å skape læringsfremmende samtalesekvenser, blant annet ved å være hverandres sparringspartnere.

I samtaleanalysen har vi sett hvordan elevene snakker om og tolker det litterære verket. Samtidig skriver Nussbaum (1997) at kunnskap og logisk resonnering ikke er tilstrekkelig for å bli en demokratisk og kultivert verdensborger. Det krever også evner til å vise empati og medfølelse. I kategorien *å forstå noen andre enn seg selv* (4.5) gir vi eksempler på hvilke måter elevene evner å sette seg inn i og forstå andres livsverden, følelser og handlinger. Som en forlengelse av dette forskningsspørsmålet vil vi nå se på hvordan disse evnene kan belyse litteraturens dannelsespotensial. Under norskfagets relevans og sentrale verdier presiseres det at elever i den norske skolen skal bli rustet til å delta i samfunnet. Norskfaget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og tilnærming til språk og tekst, og gi elevene opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur skal også gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forstått på denne måten kan vi

påpeke at den litterære samtals læringspotensial handler om noe større enn hvordan elevene snakker om det litterære verket. Det handler også om samtals danningspotensial. Blok Johansen (2019, s. 51) sammenlikner danningbegrepet med dannelsesreiser, og sier at en slik reise er noe man gjerne ser tilbake på som noe som endret opprinnelige holdninger og fordommer. Det kan derfor tenkes at arbeid med litteratur også kan anses som en slags dannelsesreise, ettersom litteraturen har en unik evne til å fremstille samfunn som er fremmede for den som leser. Den litterære samtalen tilbyr frihet til å leve seg inn i teksten og videre uttrykke sine litterære opplevelser og tolkninger. Disse opplevelsene og tolkningene tas med videre til et større fellesskap, og det er i dette rommet meninger kan forhandles eller argumenteres for. At elever i norske skoler opplever slike aktiviteter, kan styrke deres evne til å tenke kritisk, så vel som å skape en bedre forståelse for hvordan verden ser ut for andre enn seg selv. Slik kan skolen bidra til å utvikle elevenes narrative forestillingsevne, som vil si å utvide leserens egen kunnskap, logiske resonnement, empati og medfølelse (Nussbaum, 2016, s. 21). Ved å ta stilling til de moralske spørsmålene litteraturen fremstiller og diskutere disse i fellesskap med andre, kan elevenes holdninger, verdier og fordommer bli utfordret, på lik linje med en dannelsesreise.

## Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar - Litteraturredaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer Lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic studies in education*, 35 (3-4), 280-298.
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M. & Gomoran, A. (2003). Discussion - Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop - Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., Bryman, A. (2021) (6. utg.). *Bryman's Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Chambers. A. (1995). *Booktalk. Occasional Writing on Literature and Children*. The Thimble Press.
- Chambers, A. (1997). *Tell Me: Children, Reading & Talk with The Reading Environment*. The Thimble Press.
- Claudi, M, B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), 429-437.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dyste, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Hennig, Å. (2022). Etikk og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 100–118.

- Hennig, Å. (2019). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136-151.
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2014). The conversation analytic approach to transcription. I. J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 57-76). Wiley Blackwell.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. (Doktorgradsavhandling).
- Hørthe, E. (2021, 19. januar). Det gode blikket er en kur for usynlighet. *Psykologisk.no*  
<https://psykologisk.no/2018/11/det-gode-blikket-er-en-kur-for-usynlighet/>
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Jansson, T. (2022). *Det usynlige barnet og andre fortellinger*. Cappelen Damm.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse. At lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk forlag.
- Jones, W. Glyn 1984, *Vägen från Mumindalen. En bok om Tove Janssons författarskap* Bonniers förlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvistad, T. H., Kjelaas, I., & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinns-elevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 39-56.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: some implications of situation dialogue in classrooms. I K. Littleton & C. Howe. *Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction*. Routledge.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. Routledge.

- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Open University Press.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020) Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget (s. 12-25).
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.
- Nystrand, M. (with Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast C.). (1997). *Opening dialogue Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity - a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Serv Res.*, 34(5), 1189-1208.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk.
- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprosesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*. (Doktorgradsavhandling).
- Riis- Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I. R. Neteland & L. I. Aa (red.). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget. (s. 90-113)
- Rienecker, L., Jørgensen, P., S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Sage



Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Smidt J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (red.). *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Samtaleguide

Planlagt stopp i teksten	Spørsmål
Nederst s. 116	Hva har skjedd så langt i historien?  Hvilke karakterer i boken har vi blitt kjent med her? (dersom det ikke kommer frem; nevnt Ninni, Too-Tikki, Mummifamilien)
“og slik ble det” s.120	Hva skjedde her?  Hva tror dere de andre tenker om Ninni?  Hvorfor har tanten hengt en bjelle rundt halsen til Ninni? Hva synes dere om å gjøre sånt?
Nederst s. 120	Hva gjør Mummimamma her?
Nederst s. 122	Hva sier de andre karakterene om Ninni her?  Kan dere si noe om hva dere tenker om tanten til Ninni? Om hvordan hun er.  Hva tror dere kan være grunnen til at Ninni først har fått synlige føtter igjen, og så blir de usynlige på nytt?
Nederst s. 123	Her hadde Ninni et lite uhell, hva skjedde?  Hvordan synes dere Mummimamma reagerte på uhellet?  Hvorfor tror dere Ninni ble enda mer synlig etter denne dagen?
“jo gladere vi blir” Øverst s. 126  Emma tar over lesingen fra Mira  Bytte rom?  Dersom vi opplever at elevene har behov for en mer aktiv pause, eller at de	Nå har vi fått noen beskrivelser av Ninni og hvordan hun begynner å se ut. Kan dere gi noen eksempler?  Vi vil gjerne at dere skal ta en liten pause i historien der dere tegner Ninni, og gjerne noe annet eller noen andre fra historien

<p>uttrykker det selv, vil det her være mulig å gå ut og leke i friminutt (hvis det er fellespause)</p>	
<p>“Så de lot henne være i fred” s. 127</p>	<p>Hva tror dere Lille My prøver å si til Ninni her?</p> <p>Tror dere hun mener at Ninni faktisk skal sloss?</p> <p>Kan det være noe annet?</p>
<p>Leser ferdig resten av historien</p>	<p>Hva skjedde her?</p> <p>Hvordan reagerer de andre på dette?</p> <p>Hvorfor tror dere det var akkurat Mummipappa som ble bitt i halen til slutt?</p> <p>(Hvordan hadde han snakket om Ninni for eksempel?)</p> <p>Tror dere det var noen eller noe som gjorde at Ninni synlig til slutt? Hva?</p> <p>Hva synes dere om Lille My?</p> <p>I historien har vi jo Ninni som er usynlig, er det noen av dere som har følt dere litt usynlig noen gang? Eller har dere sett noen andre som kanskje føler seg litt usynlig?</p> <p>Gjenta: Hva tror dere lille My mente da hun sa “du får aldri ditt eget ansikt før du har lært deg og sloss”.</p> <p>Er det noe dere tror vi kan være av denne historien?</p>
<p>Gjøre ferdig / Tegne noe fra fortellingen (en episode, karakterer el.)</p>	

# Vedlegg 2: Godkjent søknad fra SIKT

02.05.2024, 15:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
292703

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
09.11.2023

**Tittel**  
Litterær samtale

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Elin Strømman

**Student**

Mira Nes, Emma Edvardsen

**Prosjektperiode**

05.01.2024 - 30.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**DELE PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og filosofisk overbevisning.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om deres barn.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet om litterære samtaler i norskfaget?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever reflekterer rundt novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet for dette prosjektet er å undersøke hvordan en gruppe elever reflekterer og snakker sammen om novellen «Det usynlige barnet» i en lærerstyrt litterær samtale.

Problemstillingen vår er: *Hvordan snakker en gruppe 3. klassinger om novellen det usynlige barnet i en lærerstyrt litterær samtale?*

Oppgaven blir videre analysert ut ifra noen forskningsspørsmål:

- På hvilken måte evner elever på 3. trinn å sette seg inn i og forstå andres livsverden, følelser og handlinger?
- Hvordan setter elevene ord på egne tanker og refleksjoner i litterære samtaler?
- Hvordan kan arbeid med litteratur styrke elevenes evne til å forstå andre mennesker, og hvilken innvirkning kan dette ha for elevers danning?

Dette vil være utgangspunktet for vår masteroppgave i norskdidaktikk.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi har et ønske om å gjennomføre en litterær samtale med elever som har gitt uttrykk for at de er glade i å lese. Utvalget av elever har ikke rot i tidligere vurdering av norskfaglig kompetanse. Vi har i tillegg rådført oss med elevenes norsklærer om hvilke elever som kan være komfortable med å delta i muntlig aktivitet med nye mennesker.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet, innebærer det at de deltar i en litterær samtale på ca. 45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak og notater av samtalen. Vi kommer til å transkribere, anonymisere og analysere lydopptaket. Lydopptaket blir tatt opp av en fysisk isolert maskinvare (lydopptaker) uten tilknytning til internett. Lydopptaket vil

senere bli slettet. Hvis ditt barn deltar, kan du på forhånd be om å få innsikt i hvilke spørsmål/tema som vil bli tatt opp i samtalen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du eller barnet når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er kun masterstudentene (Mira Nes og Emma Edvardsen) som vil ha tilgang til lydopptaket. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakeren vil ikke bli koblet til internett eller delt med andre, og vil derfor hindre at uvedkomne får tilgang til personopplysninger.

Deltakerne vil i publikasjonen bli anonymisert ved å få andre navn. Dersom deltakerne nevner andre personer i samtalen, vil disse også bli anonymisert. Det samme gjelder informasjon om skole, lærere og andre ansatte.

### **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent. Vi regner med at prosjektslutt vil være rundt 27. mai 2024. Før prosjektslutt vil datamaterialet med deltakerens personopplysninger anonymiseres. Vi anonymiserer personopplysninger, inkludert lydopptak, ved å tildele deltakerne og andre personer andre navn. Datamaterialet med personopplysninger (lydopptak og ekstern navneliste) skal ikke bli arkivert eller lagret noe sted etter prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt og barnets samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om ditt barn
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

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

Elin Strømman (veileder), [elin.stromman@ntnu.no](mailto:elin.stromman@ntnu.no)

Emma Edvardsen (masterstudent), [emmaedvardsen22@gmail.com](mailto:emmaedvardsen22@gmail.com)

Mira Nes (masterstudent), [miranes97@gmail.com](mailto:miranes97@gmail.com)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Veileder

Elin Strømman

Studenter

Mira Nes

Emma Edvardsen

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litterære samtaler i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar i en litterær samtale
- At det blir gjort lydopptak av mitt barn
- At det publiseres anonymiserte transkripsjoner av lydopptak som muligens kan inneholde opplysninger av mitt barn, som kan være gjenkjennbare av mennesker som kjenner barnet

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

-----  
(Signert av foresatt, dato)



## Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel

[ord]	Overlappende tale (klammene markerer start og stopp av samtidig tale)
(3)	Pause over 3 sekunder
(.)	Kort pause (under 0.5 sekunder)
o:rd	Lydforlengelse
?	Stigende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
.	Fallende intonasjon
<u>ord</u>	Trykk
ORD	Høyt volum (forte)
*ord*	Lavt volum (piano)
>ord<	Hurtigere tale
<ord>	Langsommere tale
ord-	Avbrudd i talestrømmen
(ord)	Usikker transkripsjon
(( ))	Uidentifiserbar tale
hh hh	Latter
(h) ord	Leende tale
(s) ord	Syngende tale
( )	Kommentar, for eksempel om ikke-verbale handlinger
<<>>	Kort gjenfortelling av hva som skjer

## Vedlegg 6: Prosessdokument

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi fått kjenne på fordelene ved samskriving. Det å ha en og drøfte sammen med har gjort det enklere å føle på progresjon, ettersom vi har kunnet hjelpe hverandre når vi har sittet fast. Gjennom hele prosessen har begge vært involvert i alle delene av oppgaven, alt fra formuleringer til metodologiske valg. Ingen av oss har tatt store valg på egen hånd, vi har alltid diskutert dette i fellesskap. Der vi har vært uenige med hverandre, har vi argumentert for hver våre synspunkter, og blitt enige om en løsning på en respektfull måte. På denne måten føler vi begge at dette er vår felles oppgave. Spesielt i analysedelen opplevde vi fordelene ved å være to forskere. Vi analyserte først utdragene hver for oss, før vi delte analysefunnene med hverandre. Dermed oppdaget vi flere tolkningsmuligheter som til sammen beriket oppgaven vår, samtidig som vi kunne legge til nyanser til hverandres tolkninger slik at oppgaven fremstår som selvstendig og veiarbeidet. Selv om samskriving potensielt kan gjøre det vanskelig å få oversikt over hele oppgaven, ettersom man ofte fordeler oppgaver seg imellom, opplever vi at denne formen for arbeid har resultert i læringsfremmende samtaler, økt kunnskap og en fellesskapsfølelse som ellers kan være vanskelig å kjenne på i masterprosjekter der man skriver alene. Vi har underveis i prosjektet forsøkt å ikke fordele oppgaver slik at vi begge skulle ha eierskapsfølelse til oppgaven i sin helhet. Likevel har vi fordelt «kapteinsroller» i noen deler av oppgaven, rett og slett fordi det er tidkrevende å skulle jobbe sammen i samme dokument og kontinuerlig begrunne ordvalgene sine. Vi har derimot alltid revidert hverandres tekster, og diskutert valgene sammen i etterkant. Gjennom å argumentere for egne valg, og samtidig få gode innspill fra hverandre, har dette resultert i at vi har tatt flere gjennomtenkte valg enn vi kanskje ville klart alene.

