



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Leseforståelse i møte med skjønnlitteratur  
Comprehension in the encounter of fiction

**Synne Lunde Hetlevik**

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i norsk

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Gro Ulland

Innleveringsdato: 29.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Forord**

I arbeid med denne oppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap om lesing og litteraturundervisning som vil komme til nytte i min framtidig rolle som norsklærer. Oppgaven har blitt til i samarbeid med min veileder, Gro Ulland. Tusen takk for alltid rask respons på e-post, for ærlige tilbakemeldinger og gode innspill. Du kan virkelig faget ditt!

En takk vil jeg også sende til mamma, pappa og Ingvild. Tusen takk for at dere har tatt dere tid til å lese, kommentere og diskutere oppgaven min sammen med meg.

Jeg hadde aldri kommet i mål om det ikke var for deg, Kristoffer! Takk for at du satt dine prosjekter på vent, slik at jeg kunne styre på med mitt. Ingen andre er en sånn god pappa, slik som du er for Nikolai.

Nå gleder jeg meg til hverdagen i klasserommet!

Synne Lunde Hetlevik

Os, mai 2020

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan elever gir uttrykk for leseforståelse i møte med skjønnlitterær tekst, eksemplifisert med oppgaver og novellen «Att döda ett barn». For å definere leseforståelse har jeg tatt utgangspunkt i Ivar Bråten og Astrid Roe, og deres forståelse av leseforståelse som samspill mellom tekst og leser. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven består av teori knyttet til det å lese, tolke og forstå tekst.

Informanter i dette forskningsprosjektet er elever på 10.trinn. Elevene har lest novellen «Att döda ett barn» og arbeidet med oppgaver, tilhørende teksten, som utfordrer ulike sider av leseforståelsen. I analysen av elevens arbeid har jeg særlig lagt vekt på hvordan elevene leser og forstår novellen, og hvordan de gir uttrykk for sin leseopplevelse, sin tolkning og sin forståelse av teksten. På den måten har det blitt tydelig for meg hvordan samspillet mellom teksten og leser har fungert, eller ikke fungert. Hermeneutiske tolkningsprinsipp har vært sentrale for mitt arbeid. Jeg har også analysert kapittelet om novelle i det læreverket elevene bruker. Læreboken har ofte en sentral rolle i undervisningen, og kan på den måten utgjøre det kunnskapsgrunnlaget elevene har om novelle. Ved å analysere kapittelet kan jeg kontekstualisere og ramme inn elevens forståelse i møte med teksten.

I analysen av elevens arbeid fant jeg at elevene ofte uttrykker seg på en svært generell måte om tekst. Frasene de bruker virker tillærte, og er upersonlige på den måten at de kunne sagt det samme om hvilken som helst annen novelle. Det fører til at det er vanskelig å skille mellom hva de forstår i den faktiske teksten, og hva de forstår fordi de har generell sjangerkunnskap. Sett i lys av læreverkanalysen kan den generelle uttrykksformen ha forklaring i at kapittelet er skjematisk framstilt, og teori om novelle blir nærmest presentert som definisjoner som elevene kan pugge. Det at novellen er svensk viste seg å ha større betydning for elevens forståelse av teksten, enn hva jeg i utgangspunktet hadde trodd. Samtidig vil være feil å hevde at generelle uttrykksformer og lite forståelse av grannespråk er representative funn for hele elevgruppen. I den avsluttende drøftingen slår jeg fast at det vil være mer riktig å si at elevene uttrykker ulike grader av leseforståelse.

## **Abstract**

In this master thesis I have examined how pupils express their reading comprehension in encounter with fiction text, exemplified with tasks and the short story «Att döda ett barn». To define reading comprehension I have used Ivar Bråten and Astrid Roe, and their understanding of reading comprehension as an interaction between text and reader. The theoretic basis for this thesis consists of theory related to reading, interpreting, and understanding text.

I've used pupils from 10th grade as informants for my research project. The pupils read the short story «Att döda ett barn» and then worked with tasks related to the text. These tasks were given to challenged their reading comprehension. When analyzing the pupils work, I've especially emphasized on how the pupils read and understood the short story, and how they expressed their reading comprehension, their interpretation and their understanding of the text. By doing this, it's become clear to me how the text and reader have interacted, or lack of interaction. The hermeneutical interpretation principle has been essential for my work. I've also analyzed the chapter addressing short stories in the pupils textbook. The textbook often plays a central role in teaching, and can thus constitute the knowledge base the pupils have of short stories. Analyzing this chapter enabled me to contextualize and frame the pupils understanding when dealing with the text.

In the analysis of the pupils work I found that the pupils often express themselves in a very general way regarding text. The phrases seems acquired through learning, and are impersonal in the way that they could have said the same about any other short story. This makes it difficult distinguishing their understandings from the actual text and from their understanding of general genre knowledge. In light of the analysis of the textbook, the general form of expression may result from the schematically layout of the chapter. Here, the short story theory is almost presented as definitions that the pupils can memorize. The fact that the short story was in Swedish turned out to have greater impact on the pupils understanding of the text than I initially thought. Yet, at the same time it would be wrong to claim that general forms of expressions and a low understanding of neighboring languages are representative for the whole group of pupils. In the finishing discussion I state that it would be more correct to say the pupils express different levels of reading comprehension.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling og underordnede forskningsspørsmål</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Begrunnelse for valg av tema</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3 Oppgavens struktur</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Tolke og forstå tekst</b> .....	<b>7</b>
2.1.1 Hermeneutikk .....	7
<b>2.1.2 Den impliserte leser og modell-leser</b> .....	<b>8</b>
2.1.3 Sterke og svake lesere .....	9
<b>2.2 Litterær kompetanse og leseferdigheter</b> .....	<b>10</b>
2.2.1 Litterær kompetanse .....	10
2.2.2 Hovedaspektene ved litterær kompetanse .....	11
2.2.3 Litterær kompetanse i et spenningsforhold .....	12
2.2.4 Litterær kompetanse i klasserommet .....	12
<b>2.3 Å lese og formulere seg om tekst</b> .....	<b>13</b>
2.3.1. Efferent og estetisk lesing .....	13
2.3.2 Å formulere seg om tekst .....	14
<b>3 Metode</b> .....	<b>17</b>
<b>3.1 Begrunnelse for valg av metode</b> .....	<b>17</b>
3.1.1 Tekstanalyse som metode .....	17
<b>3.2 Bruk av novelle i denne oppgaven</b> .....	<b>18</b>
3.2.1 Begrunnelse for valg av skjønnlitterær tekst .....	18
3.2.2 Bruk av novellen «Att döda ett barn» i skolen .....	19
3.2.3 Tekstanalyse av «Att döda ett barn» .....	19
3.3.1 Oppgavene til novellen «Att döda ett barn» .....	20
3.3.2 Framgangsmåte .....	22
3.3.3 Kategorisering .....	23
3.3.4 Mine kategorier .....	23
3.3.5 Kommentar til kategoriene .....	24
<b>3.4 Læreverkanalyse</b> .....	<b>24</b>
<b>3.5 Reliabilitet og validitet</b> .....	<b>25</b>
<b>3.6 Forskeren som tolker</b> .....	<b>26</b>
<b>4 Novelle og tekstanalyse</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 Novelle som sjanger</b> .....	<b>27</b>

<b>4. 2 Tekstanalyse av «Att döda ett barn» .....</b>	<b>28</b>
4. 2. 1 «Att döda ett barn» .....	28
4. 2. 2 Oppbygging av teksten .....	28
4. 2. 3 Vendepunkt .....	28
4. 2. 4 Forteller .....	29
4. 2. 5 Motiv, tema og budskap .....	29
4. 2. 6. Sentrale virkemidler .....	30
4. 2. 7 Oppsummering .....	31
<b>5 Oppgaver.....</b>	<b>32</b>
<b>5.1 Oppgaver i skolen .....</b>	<b>32</b>
<b>5. 2 Oppgavene til «Att döda ett barn».....</b>	<b>33</b>
<b>6 Læreverk i skolen og lærebokanalyse .....</b>	<b>39</b>
<b>6. 1 Læreboka i skolen.....</b>	<b>39</b>
<b>6. 2 Lærebokanalyse av Fabel 9 .....</b>	<b>40</b>
6.2.1 Læringsmål.....	40
6.2.2 Innhold i kapittelet.....	43
6.2.3 Ulike typer oppgaver i kapittelet .....	44
6.2.4 En oppsummering av analysen.....	45
<b>7. Analyse og drøfting av funn .....</b>	<b>46</b>
<b>7.1 Innledning.....</b>	<b>46</b>
7. 1. 1 Å uttrykke seg om egen forståelse.....	46
7. 1. 2 Skriftspråk .....	47
7. 1. 3 Forkunnskaper .....	48
7. 1. 4 Å lese mellom linjene og oppfatte stemning .....	49
7. 1. 5 Å gjenkjenne virkemidler og uttrykke virkemidlers effekt .....	50
7. 1. 6 Å forstå selve handlingen .....	52
7. 1. 7 Personskildringer .....	53
7. 1. 8 Å reflektere rundt tekstens form.....	54
7. 1. 9 Å oppfatte relasjoner .....	55
7. 1. 10 Å gjøre overføringer fra tekst til eget liv .....	57
7. 1. 11 Kommentar til funn, analyse og drøfting.....	57
<b>8 Avslutning .....</b>	<b>59</b>
<b>8. 1 Problemstillingen i lys av funn .....</b>	<b>59</b>
<b>8.2 Refleksjoner rundt eget arbeid.....</b>	<b>60</b>
<b>8. 3 Avsluttende kommentar .....</b>	<b>61</b>

<b>9 Litteratur.....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg 1: Oppgaveark .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 2: Novellen «Att döda ett barn» .....</b>	<b>69</b>

## 1 Innledning

«Leser og ikkje forstå, fria og ikkje få og sigla med ingen vind, er tri gagnlause ting»

(Ivar Aasen)

Lesing er mange ulike ting – samtidig, skriver Lise Kulbrandstad (2003, s. 47). Lesing er å bruke tekniske ferdigheter. Lesing er å forstå. I møte med tekst går disse prosessene inn i hverandre. Hvor avkodingen slutter og forståelsen begynner, er derfor vanskelig å avgjøre. Uansett kan vi si at målet for enhver leseprosess er å forstå det man leser (Kulbrandstad, 2003, s. 17–29). *Leseforståelse* er derfor et sentralt begrep i all leseopplæring.

«Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skreven tekst», skriver Ivar Bråten (2007, s. 11). Definisjonen rommer to aspekter ved leseforståelse. For det første må leseren lete seg fram til, og hente ut meningen som allerede eksisterer i teksten. Den meningen er det forfatteren som har lagt inn. For det andre må leseren *skape* sin egen mening med utgangspunkt i teksten. Det gjør leseren når han aktivt samhandler med teksten, og *gir* teksten mening. Hvordan samhandlingen mellom dem vil arte seg, får sin konkrete utforming i det de møtes. For da møter de hverandre med sitt særpreg i rammen av en bestemt kontekst, hvor omkringliggende forhold vil virke inn (Bråten, 2007, s. 14). Samtidig kan ikke den meningen som leseren tillegger teksten være hva som helst. Bråten (2007, s. 12) understreker at den må konstrueres med utgangspunkt i den som allerede ligger der.

Reading literacy oversettes ofte til leseforståelse på norsk. Reading literacy defineres som «understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s potential and participate in society» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 25, utheving fjernet). Definisjonen er utarbeidet av OECD i 2016, og brukes i PISA-sammenheng. Opprinnelig stod det «written texts», men OCED valgte å fjerne det til fordel for «texts», som et uttrykk for den digitaliseringen som skjer i samfunnet, og med hensyn til det økende tekstmangfoldet (Roe, et.al. 2018, s. 25). Definisjonen av leseforståelse som Bråten (2007) bruker handler først og fremst om å finne og skape mening i skrevne ord, og blir til sammenligning en snevrere definisjon.

En tredje definisjon av leseforståelse kan vi finne hos Astrid Roe (2014, s. 24): «Forståelse krever konsentrasjon om innholdet, men det krever også at vi tolker, resonnerer og trekker slutninger mens vi leser. I denne prosessen foregår det et kontinuerlig samspill mellom leser og



tekst». Felles for både Bråten (2007), OECD (2016) og Roe (2014) er at de definerer leseforståelse som noe som oppstår når leseren er aktiv i leseprosessen. Leseforståelse krever altså at leseren samhandler med teksten. Leserens må tolke, reflektere og vurdere informasjonen han får, for så å tillegge teksten en egen mening, med utgangspunkt i den meningen som allerede eksisterer i teksten. Kort sagt handler altså leseforståelse om å utvinne mening i samhandling med tekst.

### **1.1 Problemstilling og underordnede forskningsspørsmål**

Tekst er et nøkkelbegrep i skolesammenheng. Ifølge Dagrud Skjelbred (2019, s. 12) skjer de fleste læringsaktivitetene i skolen med utgangspunkt i tekst. Tekst kan opptre i en kombinasjon av ulike modaliteter, som verbalspråk, bilder, farger og lyd. Det vil si at tekst kan være mye forskjellig. Likevel har alle tekster til felles at de inngår i en *kommunikasjon* mellom avsender og mottaker, og at de har et *formål* (Skjelbred, 2019, s. 13). Ifølge Leiv Inge Aa & Randi Neteland (2020, s. 59) ble det foreslått å bruke begrepet tekst, istedenfor skjønnlitteratur i kompetansemålene for norskfaget i Kunnskapsløftet 2020. Etter min vurdering blir tekst for generelt å bruke som begrep i den sammenhengen. Det beskriver kanskje på et overfladisk nivå hva skjønnlitteratur er, men går på ingen måter i dybden. Skjønnlitteratur er ulike sjangrer av tekster med høy estetisk kvalitet, preget av en poetisk språkfunksjon og skapt av en fantasi.

Som en del av skolens tekstkultur inngår ulike former for oppgaver. Hildegunn Otnes (2015, s. 14) argumenterer for at oppgaver er tekst fordi de har et eget innhold, en egen form og et definert formål. På samme måte som at tekst kan være mye forskjellig, kan også oppgaver variere i form og innhold. Likevel er det en felles forventning om at alle oppgaver uavhengig av utforming, skal gi en instruks av et slag med den hensikt om å få elevene til «å dokumentere og prestere og helst også kommunisere» (Otnes, 2015, s. 14).

Både leseforståelse, skjønnlitteratur og oppgaver er sentrale begreper i min problemstilling. Problemstillingen er som følger:

Hvordan gir elever uttrykk for leseforståelse i møte med en skjønnlitterær tekst, eksemplifisert med oppgaver og novellen «Att döda ett barn»?

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan elever gir uttrykk for leseforståelse i møte med novellen «Att döda ett barn». Det har jeg gjort ved å bruke ulike typer oppgaver som passer

til teksten, og som utfordrer ulike sider ved elevens leseforståelse. Opplegget er gjennomført i en klasse på 10.trinn, der elevene arbeidet individuelt. Skolen hvor elevene går, har novelle som tema i norskundervisningen på 9.trinn. Det vil si at arbeidet ikke behøvde noe særlig form for innledning i forkant. Elevene på 10.trinn kjenner til novellesjangeren og (forhåpentligvis) begreper som er sentrale i arbeidet med novelle. Teksten «Att döda ett barn» har jeg hentet fra *Fabel 10* (Fostås, Horn, Johnsrud, Nilssen, Nitteberg, Ommundsen & Ødegaard, 2014b) som er læreverket elevene bruker i undervisningen. En slik arbeidsform hvor elevene leser tekst og gjør tilhørende oppgaver, er en svært utbredt læringsaktivitet i undervisning, ifølge Roe (2014, s. 163).

Elevens arbeid resulterte i det jeg vil omtale som elevtekster. Gudrun Kløve Juul (2020, s. 139) definerer elevtekster som tekster elevene skriver fordi skolen krever det. I dette tilfellet var det jeg som forsker som krever det. Konseptet var likevel det samme som om det skulle vært læreren. Elevene i mitt forskningsprosjekt skrev i den samme konteksten som de ville gjort dersom det var en oppgave fra læreren. Ifølge Mari Nygård (2020, s. 178) kan elevtekster danne «grunnlag for studier som kan gi oss innsikt i elevens ferdigheter og progresjon på ulike områder». Videre skriver Nygård (2020, s. 178) at som med alle andre tekster, kan også elevtekster analyseres med ulike mål for øyet. I dette forskningsprosjektet består elevtekstene av elevens svar på oppgavene knyttet til novellen. Min hensikt med å analysere elevtekstene var å få en forståelse av hvordan elevene gir uttrykk for leseforståelse. Hermeneutiske tolkningsprinsipp var sentrale i mitt analysearbeid.

Jeg har også tatt for meg kapittelet om novelle i læreverket som elevene bruker. Læreboka danner det kunnskapsgrunnlaget elevene møter noveller med. Derfor har jeg analysert kapittelet for å undersøke samsvar, potensial og læringsmål. I tillegg har jeg gjort en tekstanalyse av «Att döda ett barn» for å vise hvilket potensial og muligheter for forståelse som kan ligge i den.

Problemstillingen kan deles inn i følgende underordnede forskningsspørsmål:

1. Hvordan leser og forstår elever på 10.trinn «Att döda ett barn»?
2. Hvordan uttrykker elever på 10.trinn seg om sin leseopplevelse, tolkning og forståelse av novellen?
3. Hvilke læringsmål og hvilket fagstoff vektlegges i et lærebokkapittel om noveller i elevens læreverk?

## 1. 2 Begrunnelse for valg av tema

Jan Tore Sanner uttalte i sin periode som kunnskaps- og integreringsminister at han ønsket mer forskning på leseforståelse. Det ytret han i forbindelse med at resultatene fra PISA 2018 ble gjort kjent (Tønnessen, 2019). PISA undersøker elevens kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført i norske klasserom i 2000. PISA-undersøkelser i lesing innebærer å lese tekster fra ulike sjangrer og svare på tilhørende oppgaver. Tekstene som blir brukt er hentet fra ulike fagområder i skolen. Ifølge Roe et.al (2018, s. 25) utgjør 15 % av tekstene skjønnlitterære tekster. Det vil si at elevene bare blir presentert for et lite utvalg av undersjangrer innenfor den skjønnlitterære sjangeren.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 viste at norske elever lå på OECD-gjennomsnittet i lesing. Siden den gang har resultatene vært svingende (Utdanningsdirektoratet, 2019). Jevnt over svake resultater har bidratt til økt fokus på lesing i skolen. Det er selvsagt positivt at leseopplæringen blir mer vektlagt, men det er nødvendig å argumentere for både skjønnlitteraturen og litteraturfagets plass i denne konteksten, skriver Marianne Røskeland (2014, s. 196). Hun refererer til studier fra nordiske klasserom som viser at undervisning i litteratur ikke lengre blir prioritert. Litteratur må vike for andre sentrale mål i faget, og har dermed fått en svekket plass i skolen, særlig de siste årene. Ifølge Røskeland (2014, s. 195) handler det ikke bare om at det blir lest mindre litteratur i klasserommet, det handler like mye om hvordan litteraturen blir lest, hvorfor den blir lest og hva som faktisk blir lest.

Sylvi Penne (2013b, s. 43) hevder at et svekket litteraturfag vil føre til en skole hvor elevene mangler litterære lesevaner og leseerfaring. Elever som er lite lesevante, leser ikke fiktivt eller konstruerer fiktive simuleringer. De søker umiddelbart etter noe de kan kjenne seg igjen i, i form av assosiasjoner til egen «virkelighet» og sin private livsverden. Med slik lese måte blir litteraturen framstilt som en sannhet og ikke som fiksjon. Handlingene blir tolket ut fra leserens egen livsverden, og ikke innenfor den simulerte konteksten. I møte med teksten lukker leseren for det som er annerledes eller fremmed (Penne, 2013b, s. 42 – 47). Form kan ikke skilles fra betydning. Hvis leseren ikke møter teksten på dens premisser, er han heller ikke åpen mot meningen som ligger der. Da vil teksten fremstå som uforståelig.

Som pedagogisk tekst har skjønnlitteratur det store fortrinn at den presenterer et helhetlig meningsunivers som leseren kan forholde seg til. I motsetning til sakprosa som er virkelighetsforankret, fremstiller skjønnlitteratur noe som *kunne* skjedd, skriver Atle Skaftun (2009, s. 17). Når man lukker for det som er annerledes eller fremmed, forsvinner samtidig

den muligheten skjønnlitteratur gir for å møte «den andre». «Den andre» representerer perspektiver og erfaringer på noe som kan være aktuelt ved et senere tidspunkt i livet. På den måten gir skjønnlitterære tekster mulighet for identitetsutvikling og ny erkjennelse. Likevel blir slike egenskaper ved skjønnlitterære tekster ofte tonet ned i undervisningssammenheng. Ifølge Skaftun (2009, s. 17) er det gjennomgående at argumentet for å inkludere skjønnlitteratur i undervisningen er for å skape hygge. Det fant også Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær i sine studier om lærerens erfaringer med fenomenet skjønnlitterære praksiser. I 70 % av samtalene med en gruppe lærere på mellomtrinnet kom det fram at målet med å inkludere skjønnlitteratur i undervisningen, var å skape gode leseopplevelser og kos for elevene (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 60). Selv om mitt forskningsprosjekt handler om lesing på ungdomstrinnet, er dette likevel viktige funn som forteller noe om generelle holdninger til skjønnlitteraturens rolle i skolen. Selv tror jeg ikke man skal undervurdere verdien av å bruke skjønnlitteratur for å skape leseglede og lese lyst i klasserommet. Roe (2014, s. 39) beskriver lese lyst som en følelse hvor man gleder seg til å få tid til å lese, fordi man leser en tekst som gir så gode, eller sterke opplevelser at man ikke klarer å slippe taket. Jeg kan i stor grad relatere meg til denne følelsen. Når jeg først finner den rette boka, kan jeg sluke den. Jeg kan leve meg sånn inn i handling at jeg for noen øyeblikk (eller timer) kan glemme alt annet. Denne leseleden unner jeg elevene å oppleve. Som norsklærer har jeg lyst til å inspirere elevene til å lese, og særlig til å lese skjønnlitteratur. Samtidig tror jeg det er en sterk sammenheng mellom lese lyst og lese forståelse. Når man har lyst til å lese, går man inn i teksten med forventninger og interesse. Det er et godt utgangspunkt for en aktiv samhandling. Da blir lesing også en lystbetont aktivitet, noe som igjen kan være påvirke leseferdighetene positivt.

Både sakprosa og skjønnlitterære tekster inviterer til samhandling og meningsskaping, men der hvor sakprosa beskriver saksforhold, har skjønnlitterære tekster tomrom som gir mulighet for større grad av tolkning. Begrepet tomrom er sentralt hos Wolfgang Iser (1981, s. 112). Det er tomrom i teksten fordi den ikke kan fortelle alt. Derfor inviteres leseren til å medvirke i handlingen. For å skape mening i teksten må leseren tolke, reflektere og vurdere med utgangspunkt i informasjon som ikke er direkte uttrykt. Derfor kan det å lese skjønnlitteratur oppleves som noe annet enn å lese sakprosa. Samtidig viser forskning at elever som leser skjønnlitteratur, har god forståelse for andre tekster (Roe, et.al, 2018, s. 79). Det kan ha sammenheng med at elever som leser skjønnlitteratur, leser mer krevende tekster og på den måten får de bredere erfaring med tekst i ulike sjangrer og stilarter. Elever som

leser skjønnlitteratur utvikler bedre leseferdigheter, både fordi tekstene er mer krevende, men mest fordi de leser større mengder tekst.

Åse H. Kallestad skriver sammen med Røskeland (2020, s. 49) at masterstudenter bør ha ambisjoner om å tilføre forskningsfeltet noe nytt, og bruke litteraturen som et middel for å bidra med nye og utvidede innsikter. Den tidligere kunnskaps- og integreringsministeren, Jan Tore Sanner, ønsket mer forskning på leseforståelse. I mitt forskningsprosjekt bruker jeg novelle. Oppgavene knyttet til novellen utfordrer ulike sider ved elevens leseforståelse. På den måten kan jeg si at ved å inkludere skjønnlitteratur i arbeidet mitt, bruker jeg litteraturen som et middel for å bidra med nye og utvidede innsikter i forskning knyttet til leseforståelse.

Jeg bruker også skjønnlitteratur i forskningen min fordi jeg ser det er behov for det. Det er behov for forskning som kan vise at skjønnlitteratur har mer nytte for seg enn å bare være kilde til opplevelse og hygge. Det er behov for å argumentere for skjønnlitteraturens plass i den læringsteknologiske diskursen, slik Røskeland (2014) i likhet med både Penne (2013b) og Skaftun (2009) hevder. Elevene leser fiksjon som fakta, og hva skjønnlitteratur kan bidra med i undervisningen kommer i skyggen av andre behov. Skjønnlitteratur er nyttig for utviklingen av leseferdigheter. Det er også nyttig for å utvikle evnen til empati og medfølelse. Samtidig kan det å bruke skjønnlitteratur i undervisningen avdekke ferdigheter hos elevene som ikke kommer like tydelig fram i andre sammenhenger, og på den måten være et viktig bidrag til å gi et mer helhetlig bilde av elevens kompetanse.

### **1. 3 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av åtte kapitler. Oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 2, og er strukturert i tre deler om å tolke og forstå tekst, litterær kompetanse og leseferdigheter, lese og formulerer seg om tekst. I kapittel 3 presenterer og begrunner jeg for valg av metode. Kapittel 4 handler om novelle som sjanger. I dette kapitlet vil jeg også presentere min tekstanalyse av «Att döda ett barn», for å vise hvilke potensiale for forståelse som ligger i novellen. Kapittel 5 er viet til oppgaver, både generelt om oppgaver i skolen og oppgaveformuleringene som tilhører forskningsprosjektet mitt, hvor jeg vil utdype hvordan hver enkelt av oppgavene har potensial til å vise elevens leseforståelse. I kapittel 6 tar jeg for meg lærebokens rolle i skolen, og jeg vil presentere lærebokanalysen av kapitlet om novelle i *Fabel 9* (Fostås, et.al, 2014). I kapittel 7 presenterer, analyserer, tolker og drøfter jeg funn i elevtekstene. Kapittel 8 er siste kapittel, hvor jeg belyser problemstillingen og reflekterer rundt eget arbeid.

## 2 Teori

Problemstilling for oppgaven handler om hvordan elever uttrykker leseforståelse i møte med tekst. I dette kapitlet presenterer jeg teori knyttet til det å lese, tolke og forstå tekst, og uttrykke seg om sin leseopplevelse, sin tolkning og sin forståelse av tekst. Dette er teori jeg støtter meg på i analysen av elevtekstene. Jeg har valgt å strukturere kapitlet i tre delkapitler, tolke og forstå tekst, litterær kompetanse og leseferdigheter, lese og formulere seg om tekst.

### 2.1 Tolke og forstå tekst

#### 2. 1. 1 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om læren om fortolkning. Hvordan kan jeg vite at jeg forstår den «egentlige» meningen i teksten, spør Hans-Georg Gadamer (2010, s. 18). Gadamer har svaret selv: Det kan man ikke vite. Som leser er man på åpent hav. Man kan ikke vite om en forstår teksten slik forfatteren gjør. Tvert imot taler alt heller for det motsatte. Det finnes ingen instans man kan appellere til for å finne den «egentlige» meningen eller sannheten i teksten, fordi mening og sannhet opptrer for leseren slik at leseren opplever at han «forstår». Gadamers anliggende er å beskrive forståelsen og dens mulighetsbetingelser.

Den som ønsker å forstå tekst, kan ikke stole på sin egen tilfeldige forforståelse for å så overhøre tekstens mening. Den som vil forstå tekst, må være åpen for å la teksten si ham noe, hevder Gadamer (2010, s. 307). Tilfeldige foroppfatninger er både ubevisste og bevisste holdninger, oppfatninger og fordommer som leseren har i møte med teksten. Summen av disse utgjør hva Gadamer (2010) omtaler som en forståelseshorisont, og denne er et resultat av tidligere erfaringer. Fordi teksten vil utfordrere den etablerte forestillingen leseren har, må leseren endre sine forventninger. Da vil han samtidig revidere sine første forutinntatte meninger i lys av nye meninger som oppstår. På den måten ser han helheten i et nytt lys på bakgrunn av delene, og delene i et nytt lys på bakgrunn av helheten. Denne prosessen betegner Gadamer som den hermeneutiske sirkel. Sirkelen ligger til grunn for all forståelse. I virkeligheten kan vi bare forstå det som utgjør fullkommenhet, da utgjør delene i sirkelen en helhet. Ifølge Gadamer (2010, s. 332) forutsetter vi alltid fullkommenhet når vi leser en tekst. Viser det seg å være utilstrekkelig og teksten blir uforståelig, vil vi forsøke å finne en måte å gjenopprette sirkelen på.

Fra et hermeneutisk perspektiv samtaler teksten og leseren. Samtalen er konstruert som spørsmål og svar. Teksten stiller først spørsmål til leseren. For å forstå det spørsmålet som

teksten stiller, må leseren selv begynne å spørre. Spørsmålene er preget av fordommene leseren møter teksten med. Etter hvert som leseren finner svar i teksten, endrer spørsmålene retning og nye meninger oppstår. «Det man dermed forstår, er nettopp at det ikke foreligger noen spørsmål», skriver Gadamer (2010, s. 416). Da har gamle og nye fordommer vokst sammen i en horisontsammensmelting, hvor verken den ene eller den andre fremhever seg som mer tydelig. Er samtalen mellom tekst og leser vellykket, vil de ifølge Gadamer (2010, s. 420) bli knyttet sammen i et fellesskap, og ikke lenger forbli det de engang var.

### ***2. 1. 2 Den impliserte leser og modell-leser***

I møte med tekst vil det alltid være elementer å tolke. Umberto Eco (1994, s. 11) skriver «Enhver tekst er når alt kommer til alt (...) en doven maskin som ber leseren gjøre en del av dens arbeid». Med det mener Eco at en tekst ikke kan fortelle alt det leseren skal forstå. Det vil alltid være elementer å tolke fordi teksten består av tomrom. Begrepet tomrom kjenner vi fra Iser (1981). Selv om leseren inviteres til å medvirke i handlingen, betyr ikke det at han kan fylle tomrommene med hva som helst. Teksten består av en forhåndsbestemt struktur. Iser beskriver slike tekstlige strukturer som en implisert leser. Den impliserte leseren er ikke en virkelig leser, men et førende middel forfatteren bruker for å lede potensielle lesere mot bestemte posisjoner, uten at det nevnes eksplisitt i teksten hva posisjonene innebærer (Nordisk ministerråd, 1999, s. 31). Det vil si at i teksten ligger det føringer for hvilke tolkninger det er mulig å gjøre. Den faktiske leseren kan velge å følge strukturen, eller avvise den.

Ifølge Iser er det leserens disposisjoner som avgjør om han lar seg følge av tekstens struktur, eller ikke. Disposisjoner dannes med bakgrunn i leserens kompetanse, utdanning, teksterfaring, alder og modenhetsnivå. I møte med tekst avgjøre slike faktorer hva som aktualiseres og konkretiseres i leseprosessen. Leserens velger det i teksten som gir mening for seg. Det vil samtidig si at han velger vekk det som ikke gir mening. Likevel kan det man velger vekk første gang, være noe som gir mening hvis man leser teksten på nytt. På samme måte som ulike lesere tolker samme tekst på ulike måter, kan vi tolke den samme teksten på en annen måte, ved et senere tidspunkt i livet (Nordisk ministerråd, 1999, s. 29). Våre disposisjoner avgjøre våre aktualiseringer i møte med tekst.

Begrepet implisert leser har fellestrekk med Ecos begrep modell-leser. Det hevder Iser selv (Nordisk ministerråd, 1999, s. 31). Eco bruker modell-leser som begrep for å beskrive en leser som fyller teksten med den meningen som teksten hinter til. Modell-leseren er ifølge Eco (1994, s. 28) «skapt med teksten – fanget i den – og nyter akkurat så mye frihet teksten gir

den». Johan. L. Tønnesson (2004) forstår begrepet modell-leser som en tekststrategi. Modell-leseren representerer den mest strategiske måten å lese en tekst på. Denne tilnærmingen til begrepet har også Roe et.al (2018, s. 65) når hun skriver at «modell-leseren må forstås som et bilde på en idealisert, lydig og fullkommen lesing av en tekst». Ingen perfekte fullkomne lesere. Vår ufullkommenhet som lesere kan skyldes flere faktorer, alt fra dårlige leseferdigheter, manglende forkunnskaper eller lite motivasjon. Likevel krever enhver tekst at leseren trekker nødvendige slutninger for at brikkene skal falle på riktig plass. Dersom slutningene som trekkes ikke er i tråd med tekstens intensjoner, vil heller ikke teksten gi mening (Roe, et.al, 2018, s. 65). Da har ikke samtalen mellom tekst og leser vært vellykket.

### ***2. 1. 3 Sterke og svake lesere***

Den kunnskapen vi har i dag om leseforståelse er basert på studier om lesing (Roe, 2014, s. 45). Særlig interessante funn fra slike studier er hva som skiller sterke og svake lesere. Sterke lesere kjennetegnes ved at de er metakognitive bevisst over egen lesing. Å være metakognitivt bevisst innebærer at man overvåker egne kognitive prestasjoner og vurderer dem fortløpende. I leseprosessen fungerer den metakognitive bevisstheten som en slags kvalitetskontroll, og den trer i kraft som et verktøy dersom det er noe vi ikke forstår i teksten. En sterk leser bruker verktøyet på den en slik måte at han kartlegger seg selv under lesingen. Oppstår det noe som ikke gir mening, vil han raskt finne tilbake i teksten hvor forståelsen glapp for å forsøke å finne en ny mening. Samtidig vil han være bevisst på hvorfor han havnet i den situasjonen at han ikke forstod, enten det er strukturen i teksten, mangel på kunnskap om innhold, eller vanskelige ord og uttrykk (Roe, 2014, s. 36). Noen ganger vil leseren være i stand til å komme seg videre i teksten på egenhånd, andre ganger vil han ha behov for å søke hjelp utenfra. For å si det med Gadamer sine begreper gjør han det han trenger for å gjenopprette sirkelen som ligger til grunn for all forståelse.

En svak leser fullfører teksten, selv om han har gått glipp av innhold underveis. Han vil ikke klare å gjøre rede for hvor i teksten forståelsen glapp, og reflekterer heller ikke særlig mye over det han har lest (Roe, 2014, s. 36 – 45). I noen tilfeller hender det at leseren har laget seg en forståelse av teksten basert på en misforståelse. Elementer som ikke passer inn i de valgte forestillingene om teksten er skjøvet vekk (Roe, et.al. 2018, s. 59). Da har leseren trukket slutninger i teksten som ikke var i tråd med det som var forfatterens intensjoner. Gadamer (2010) hevder at vil alltid streber etter fullkommenhet når vi leser en tekst, men så lenge teksten gir mening for leseren, vil han ikke ha noe opplevelse av ufullkommenhet. Det vil kanskje først skje når teksten diskuteres med andre.



## 2. 2 Litterær kompetanse og leseferdigheter

### 2. 2. 1 Litterær kompetanse

Louise Rosenblatt (1995, s. 215) sammenligner det å forstå tekst med å forstå en person. Vi lager oss en oppfatning på forhånd. Etter hvert som vi blir kjent med han eller henne, må vi som oftest justere oppfatningen, eller førsteinntrykket vi i utgangspunktet hadde. Slik er det i møte med en tekst også. Når vi må justere, er det som regel fordi vi oppdager nye sider ved teksten. Vi tilpasser oss teksten, fordi den påvirker oss. Fra et hermeneutisk fortolkningsperspektiv kan vi si at vi justerer, fordi vi ser delene i et nytt på bakgrunn av helheten og helheten i et nytt lys på bakgrunn av delene. Et viktig mål i undervisning er at elevene skal lære å forstå tekst. De skal utvikle tekstkunnskap, lesekompetanse og evne til å reflektere og drøfte litteratur, fordi et langsiktig mål er at elevene skal utvikle litterær kompetanse. Litterær kompetanse er et komplekst begrep. For å forstå hva begrepet innebærer, vil det først være behov for å avklare hva som ligger i kompetanse, skriver Åsmund Hennig (2010, s. 82). Hennig beskriver kompetanse som det vi har av «kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger, interesser og verdier, om ikke mer». Det er altså et vidt begrep som sier noe om hva vi kan og vet, eller hva vi ønsker etter å vite og kunne, om noe spesifikt. Med en slik tilnærming blir da litterære kompetanse det vi har av kunnskap og ferdigheter som er knyttet til litteratur. Ifølge Hennig (2010, s. 82) innebærer det «kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdigheter i å lese litterære tekster».

Vi kan også beskrive litterær kompetanse som det vi har av kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig å lese tekst på en meningsfull måte, i samsvar med litterære konvensjoner. Det vil si «evne til å lese og forstå en tekst som litterær tekst og til å sette denne lesningen i forbindelse med både vårt eget liv og den kulturelle konteksten vi er en del av» (Hennig, 2010, s. 88). Med utgangspunkt i den definisjonen er litterær kompetanse nært beslektet med danning. Hvis teksten skal ha innvirkning på eleven, må eleven i møte med teksten ha tro på innholdet og det litterære universet som teksten tilbyr, skriver Gro Ulland (2016, s. 109). Først da vil eleven være i stand til å trekke paralleller til eget liv som kan føre til utvikling og danning, og han vil nå lengre i sine tanker enn hva han gjorde før møtet fant sted (Ulland, 2016, s. 109). Begrepet litterær kompetanse åpner altså opp for det potensiale for danning som ligger i litteraturen.

### 2. 2. 2 Hovedaspektene ved litterær kompetanse

Hovedaspektene ved litterær kompetanse er; kunnskap om tekst, kunnskap om lesing, kunnskap om kontekst og litterære leseferdigheter (Hennig, 2010, s. 264). *Kunnskap om tekst* dreier seg om å vite hvordan. Det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp meningen i teksten. Til det trenger vi analytisk kunnskap. Analytisk kunnskap innebærer kunnskap om litterære virkemidler og begreper, og kunnskap om ulike teksttyper og sjangrer. Dette er verktøy vi trenger for å kunne argumentere for vår tolkning av teksten. Selv om vi insisterer på at det er rom for individuelle tolkninger, må tolkningen alltid skje med utgangspunkt i den meningen som ligger der, skriver Hennig (2010, s. 265). På mange måter går kunnskap om tekst og kunnskap om lesing inn i hverandre. *Kunnskap om lesing* er nettopp å være bevisst på egen tolkning av teksten. Da har man samtidig innsikt i egen lese måte og leseopplevelse (Hennig, 2010, s. 266). Vi kan bruke metakognitiv bevissthet som et samlebegrep for å beskrive slike egenskaper i møte med tekst.

*Kunnskap om kontekst* er evnen til å sette teksten inn i en sammenheng, enten det måtte være i en bestemt litterær periode, eller i kulturen og samfunnet som teksten har oppstått i. De som forstår de referensielle meningene som kan ligge i en tekst leser en annen tekst enn som ikke gjør det, skriver Hennig (2010, s. 226). Likevel hevder Hennig at det fullt mulig å gjøre en fullstendig tolkning og analyse uten utfyllende intertekstuell kompetanse. Rosenblatt (1995) omtaler undervisning som legger stor vekt på andre ting enn selve teksten for unyttig bagasje, og hevder det har lite for seg. Hun skriver «Far from helping the student in this direction, much literature teaching has the effect of turning him away from it» (Rosenblatt, 1995, s. 56). Rosenblatt har et viktig poeng. Det er allerede nok av distraksjoner i klasserommet til å føre elevene ut av teksten. På en annen side vil det være avhengig av hvilken type litteratur man bruker, i forhold til i hvilken grad det faktisk vil være nødvendig å fokusere på forhold rundt teksten. Å trekke inn litteraturteori i møte med teksten kan påvirke leseforståelsen i stor grad. Da går eleven inn i teksten med førkunnskaper og kan bruke det for å forstå og tolke teksten. Samtidig er det alltid viktig å utgangspunkt i elevens leseferdigheter og ikke minst tidligere erfaringer når man velger tekster og hvilken bagasje man vil gi dem. Det har lite hensikt å bruke en tekst med referansepunkter som elevene ikke har forutsetninger for å forstå.

*Litterære ferdigheter* handler om å ha evne til å stige inn i fiksjonen. Det krever at man leser på en aktiv måte og fyller tekstens tomrom med mening, noe som igjen krever at man leser med innlevelse. En litterær tekst kan være utfordrende å lese, den kan være både tvetydig og åpen. Det å lese litteratur innebærer også å ha evne til å kunne lese prøvende. For mange

elever kan dette være utfordrende å få til. Små detaljer kan være uforståelige og hindre eleven i å komme videre i teksten. På samme måte kan det som oppleves som uforståelig være veien til ny innsikt – fordi at det å lese litteratur hele veien er en pågående prosess, skriver Hennig (2010, s. 267). Vi forstår teksten på nye måter etter hvert som vi ser delene og helheten i lys av hverandre.

### ***2. 2. 3 Litterær kompetanse i et spenningsforhold***

Lars August Fodstad (2013) tar utgangspunkt i Örjan Torell sin fremstilling av litterær kompetanse, når han beskriver begrepet. Torell fremstiller litterær kompetanse som et spenningsforhold mellom tre deler, konstitusjonell kompetanse, utføringskompetanse og overføringskompetanse. Konstitusjonell kompetanse er den medfødte forestillingsevnen vi mennesker har til å lage fiksjoner. Utføringskompetanse er evnen vi har til å analysere og formulere oss om litterær tekst. Det vil si å ha evne til å uttale seg om for eksempel tekstens struktur, komposisjon, fortellerteknikk og språk. I motsetning til den konstitusjonelle kompetansen er utføringskompetansen sosialt innlært og konvensjonsstyrt.

Overføringskompetanse er evnen til å overføre tekstens innhold til eget liv, og denne kompetansen er betinget av samspillet mellom tekst og leser (Fodstad, 2013, s. 57). Tekst og leser møter hverandre med sitt særpreg, som vil virke inn på hvordan samspillet vil arte seg.

Dersom overføringskompetanse er dominerende i møte med tekst, resulterer det i en egosentrisk og «ulitterær» litteraturlesing. Da fungerer teksten som blanke ark som leseren farger med egne erfaringer og meninger. Samtidig kan litteraturlesing som er dominert av utføringskompetanse føre til såkalt utføringsblokkering. I slike tilfeller klarer ikke leseren å relatere teksten til eget liv, og lesingen blir uselvstendig. Vellykket lesing er betinget av at leseren klarer å opprettholde likevekt mellom utføringskompetanse og overføringskompetanse. Da er ikke den ene mer framtrædende enn den andre (Fodstad, 2013, s. 62). Det er et godt utgangspunkt for samhandling mellom tekst og leser.

### ***2. 2. 4 Litterær kompetanse i klasserommet***

I undervisningssammenheng eksiterer det forestillinger om at litterær kompetanse er noe som er forbeholdt de virkelige gode leserne. Med en slik tilnærming blir da litterær kompetanse noe de fleste elevene ikke har, men må streve etter å oppnå. Imidlertid kan det være mer riktig å hevde at alle elever har litterær kompetanse, men at den er ujevnt fordelt blant elevene.

Dette som et naturlig resultat av at elevene «utvikler sin litterære kompetanse gjennom å lese, erfare og reflektere over litterære tekster», skriver Hennig (2010, s. 85). Etter hvert som

elevene får nye leseopplevelser og stadig nye tekster å sammenligne med, vokser den litterære kompetansen både i bredde og i dybde. Samtidig betyr det at elever som er såkalte «slukere» raskere vil bygge seg opp til et høyere nivå av teksterfaring. På samme måte vil elever som leser lite også ha lite erfaring med tekst. Fordi noen elever leser mye, mens andre elever leser lite, utvikler de ulik grad av litterære kompetanse. Likevel finnes det ingen definert topp av litterær kompetanse som det er et mål at alle elever skal nå (Hennig, 2010, s. 85). Ifølge Hennig (2010, s. 85) er litterær kompetanse noe vi tar med oss og utvikler, etter hvert som vi vender tilbake til teksten og stadig forstår den bedre.

## **2.3 Å lese og formulere seg om tekst**

### ***2.3.1. Efferent og estetisk lesing***

Hva som er målet med lesingen, har noe å si for hvordan vi møter og leser en tekst. Ifølge Rosenblatt (1994, s. 23) er det to måter å lese tekst på, efferent lesing og estetisk lesing. Efferent lesing er bevisst lesing, hvor leseren leter etter noe konkret i teksten. Da er det ikke selve lesingen som er i fokus, men hvilken nytteverdi leseren har av å lese den aktuelle teksten (Rosenblatt, 1994, s. 24). Hennig (2010, s. 123) hevder at det er efferent lesemåte som lenge har dominert i klasserommet, også i litteraturundervisningen. Han skriver:

En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for få informasjon som vi kan bruke i den virkelige verden. Noe ganske annet er det at også i litteraturundervisningen har informasjonshenting og efferent lesing dominert i for stor grad. Da blir det ikke mye moro å lese (Hennig, 2010, s. 123).

Hennig (2010, s. 245) omtaler det hele som ironisk. Vi ønsker at elevene skal få litterære erfaringer gjennom litteratur, men når vi jobber med litteratur i klasserommet, legger vi opp til undervisningsopplegg som krever konkret informasjon fra teksten. Estetisk lesing er derimot lite synlig i norske klasserom (Hennig, 2010, s. 122). Rosenblatt (1994, s. 25) beskriver estetisk lesing som en kontrast til den efferente lesemåten. Ved en estetisk lesemåte er leseren opptatt av det som faktisk foregår i den aktuelle teksten. Leserens inkluderer da følelser, innlevelse, opplevelse og engasjement i lesingen. Han vender oppmerksomheten mot seg selv, og på hvordan han reagerer og tenker over det han leser.

Ulland (2010, s. 29) beskriver estetiske og efferent lesing som å vende blikket i to ulike retninger. Estetisk lesing er å vende blikket innover mot teksten, mens efferent lesing er å vende blikket ut av teksten og mot resten av verden. Det gjør leseren når han henter bakgrunnskunnskaper fra den virkelige verden, fordi teksten gir han assosiasjoner til noe

utenfor, skriver Ulland (2010, s. 30). Ifølge Rosenblatt (1994, s. 35) veksler leseren kontinuerlig mellom estetisk og efferent lesing i møte med teksten. Likevel hevder Hennig (2012) at dersom en litterær tekst skal vekke følelser og engasjere leseren, må det finnes et eller annet tilknytningspunkt mellom tekst og leser. Han begrunner det ut ifra egen erfaring:

Hvis jeg leser en novelle som er lagt til et sted i verden så fremmed at jeg ikke forstår hva novellen egentlig handler om og ei heller greier å danne meg et bilde av menneskene som befolker dette underlige universet, vil jeg heller ikke sitte igjen med en fyllestgjørende litterær erfaring. Men det trenger ikke være så fjernt (Hennig, 2012, s. 92).

Slik jeg tolker Hennig (2012) må altså fortellingen bestå av personer leseren får et forhold til, dreie seg om en problemstilling han opplever som interessant, eller som han kan relatere egen erfaring til. Har ikke teksten noe som helst form for relevans for hva leseren har opplevd, tenkt eller følt, vil den heller ikke gjøre stort inntrykk, ifølge Hennig (2010, s. 78). Egen erfaring er at noen tekster er tyngre å lese enn andre. Når teksten er tung, må den ofte leses flere ganger før man i det hele tatt finner noe som gir en form for mening. Det krever tålmodighet, og ikke minst lese lyst. Likevel så er teksten ofte verdt det, for leseopplevelsens skyld. Og ifølge Gadamer (2010) vil man ikke lenger forbli det man var.

### **2. 3. 2 Å formulere seg om tekst**

Det finnes ingen tekst uten en leser, skriver Iser (1981, s. 103). I samspill med leseren får teksten sin betydning. Vi leser en tekst på vår karakteristiske måte, fordi vi møter teksten med våre disposisjoner. På den måten blir responsen et privat anliggende mellom tekst og leser. Når vi skal formidle denne responsen til andre, må vi forsøke å finne fram igjen hva vi tenkte og følte, og forsøke å sette ord på det på en slik måte at andre forstår (Hennig, 2010, s. 86). Da blir de ikke egne forestillinger lengre, men forestillinger formet av konteksten de blir delt i. Likevel hevder Hallvard Kjelen (2020, s. 42) at «det ikkje er ein grunnleggjande skilnad mellom å gjere greie for litterære opplevingar og gje uttrykk for *andre* opplevingar og erfaringar».

I situasjoner hvor elevene skal formulerer seg om sin tolkning av en litterær tekst har de behov for litterære begreper og et språk for å uttrykke seg med. Begrepene sammen med språket utgjør de tankene som tar form når elevene skaper, reflekterer over og forsvarer sine oppfatninger, skriver Judith Langer (1995, s. 144). I et klasserom vil elevene mestre det å uttrykke seg om litterære opplevelser på ulike nivåer. Jeg vil presentere nivåene som fire ulike elevtyper.

Den første eleven har verken begreper eller språk om litteratur. Han har gjerne tanker eller spørsmål til teksten, men mangler ordene han trenger for å uttrykke det. I slike tilfeller vil eleven ha nytte av at læreren forsøker å fange opp det eleven tenker, og setter ord på tankene. Det kan læreren gjøre både gjennom skriftlig kommentarer på tekst eller muntlig i klasserommet, ifølge Langer (1995, s. 148). Jeg vil hevde at dersom eleven skal ha læringsutbytte av slike kommentarer, må han være både motivert for å bruke - og se nytten av litterært språk. Da gjelder det at man som lærer ikke har for store ambisjoner, men bruker begreper som eleven har anlegg for å kunne forstå og ta i bruk på egenhånd.

Den andre eleven har kunnskap om begrepene, men mangler et språk for å uttrykke seg. Det vil si at eleven kan føre en hverdagslig samtale om emnet, men har ikke det litterære språket han trenger for å inkludere de litterære begrepene i samtalen (Langer, 1995, s. 149). Likevel kan slike samtaler være nyttig for utviklingen av et litterært språk. Ifølge Henning Fjørtoft (2014, s. 187) er det gjennom interaksjon med andre at elevene utvikler sin forståelse for språkbruken over tid.

Den tredje eleven bruker både begreper og språk som han egentlig ikke forstår. Da har eleven det Vygotsky omtaler som pseudobegrep. Det vil si at han plukker opp begreper fra folk i deres omgivelser, uten at han er fortrolig med betydningen bak det som blir sagt. Ofte avslører eleven seg selv ved å bruke begrepene i kommentarer, eller i en setning hvor det ikke passer inn (Langer, 1995, s. 151). Likevel må ikke upresis eller feilaktig bruk av begreper tolkes som et tegn på manglende tekstforståelse. Det må heller tolkes som et naturlig steg inn i det språket som blir brukt i litteratordiskursen, skriver Fjørtoft (2014, s. 187). Å se på begrepene som elevene har misforstått kan være en nyttig kilde til utvikling og læring, men det krever at læreren lager rom i undervisningen for at elevene får prøve seg fram, og bruker tid på å rette opp eventuelle misforståelser. Det å lære nye begreper er en læringsprosess. Først må man bli bevisst på begrepet, deretter må man lære forståelsen bak det, også hvilken sammenheng det passer inn i.

Den fjerde eleven har både begreper og et språk til å formulere seg om sine litterære erfaringer. Likevel betyr ikke det at eleven er ferdig utlært, skriver Langer (1995, s. 153). De litterære begrepene og det litterære språket både endrer seg, og blir mer sofistikert gjennom erfaring. Jeg tolker dette som at elevene trenger å lese og arbeide med mange tekster, før de klarer å skape en kontekst hvor det å bruke litterær kunnskap både blir naturlig, relevant og nyttig.

Selv om man som lærer forsøker å utforme rammer for litterær respons etter beste hensikt, passer ikke alltid rammene for den enkelte elev. Det å drøfte elevens respons på litterære tekster kan derfor være utfordrende. Hennig (2010, s. 87) skriver at vi må forsøke å skille mellom faktisk kompetanse og hvordan kompetansen kommer til uttrykk. Svak verbal kompetanse kan gjøre det mer utfordrende å sette ord på egen forståelse. Ofte vil det være mer synlig i skriftlig oppgaver, enn i muntlig aktiviteter. Selv om de språklige barrierene kanskje er størst blant de yngste elevene, skal man ikke se bort ifra at slike barrierer også kan være reelle for de eldre elevene også. Ifølge Hennig (2010, s. 87) bør vi derfor ikke forvente at elevene formulerer seg så avansert om sine litterære erfaringer, selv om det selvsagt kan skje at de faktisk gjør det. Rosenblatt (1995) mener at det viktigste er at elevene får mulighet til å uttrykke sin personlige respons. «Once the student has responded freely, a process of growth can be initiated (...) he can come to understand his personal attitudes and gain the perspective needed for a fuller and sounder response to literature» (Rosenblatt, 1995, s. 102). Det er hva man ønsker med litteraturundervisningen, at eleven skal utvikle og bli bevisst på seg selv gjennom litteraturen.

### **3 Metode**

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilken metode jeg har brukt i mitt forskningsprosjekt for å kunne besvare min problemstilling: *Hvordan gir elever uttrykk for leseforståelse i møte med en skjønnlitterær tekst, eksemplifisert med oppgaver og novellen «Att döda ett barn»?* Metode er de valgene forskeren gjør for å samle, analysere og presentere data, for å kunne belyse problemstillingen på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 112).

#### **3.1 Begrunnelse for valg av metode**

For å kunne begrunne valg av metode, vil jeg først skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode er basert på informasjon om virkeligheten gjennom presentasjon av tall. For eksempel vil sosiale fenomener gjøres om til tallmessige størrelser, som videre kan behandles og presenteres i statistisk analyse. Kvalitativ metoder henter informasjon om virkeligheten gjennom skrevne ord eller språk. Intensjonen er å forstå og beskrive menneskelige handlinger, og hvilke meninger disse handlingene har, gjennom tekst eller nedskrivninger av det personene bak handlingene sier (Postholm & Jacobsen 2018, s. 89 – 95).

I kvalitativ studie er beskrivelse, forståelse og mening sentrale begreper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Dette er kjerneelementer som passer overens med intensjoner for forskning rettet mot norskfaget. Ifølge Ola Harstad (2020, s. 29) er det for forskning på norskfaget et «grunnleggende mål å forstå». I dette forskningsprosjektet bruker jeg elevtekster og et kapittel i en lærebok for å kunne belyse problemstilling i oppgaven. Dette er tekster jeg skal beskrive, forstå og skape mening ut av, og bruker derfor en kvalitativ tilnærming. For å behandle, analysere og tolke datamaterialet, har jeg valgt å bruke tekstanalyse som metode.

##### **3. 1. 1 Tekstanalyse som metode**

I norskfaget er tekstanalyse en svært vanlig metodisk tilnærming å bruke i forskningsarbeid, men det foreligger ingen entydig, definisjon av hva tekstanalyse er. Tekstanalyse kan ha mange ulike utforminger, fordi tekst kan være så mye forskjellig. Innenfor de norskfaglige rammene er det tekstlige mangfoldet stort, ifølge Aa & Neteland (2020, s. 24). Også i mitt forskningsprosjekt er det representert et tekstmangfold med et datamateriale som består av elevtekster og et kapittel fra et læreverk. Det er to ulike typer tekst som har sine særegenheter og er skrevet i ulike kontekster og til ulike formål. Likevel har de til felles at det er et resultat av en menneskelig handling og har det humanistiske trekket i seg (Aa & Neteland, 2020, s. 23).



Humaniora eller humanistiske fag blir omtalt som «menneskevitenskap» og har det felles at de studerer noe ved mennesket selv – eksempelvis handlinger, tanker, følelser – eller *produktet* av disse (Aa & Neteland, 2020, s. 23). Studier av tekst faller innenfor den sistnevnte kategorien, skriver Aa & Neteland (2020, s. 23). Humanistisk forskning dreier seg om tolkningsarbeid, som er en prosess hvor en prøver å forstå noe på en meningsfull måte. I enhver forståelsesprosess er fortolkning et uomgjengelig element. Uavhengig om studieobjektet er skjønnlitteratur, sakprosa eller elevtekster, tar man helheten fra hverandre og ser på delene av den. Samtidig forsøker man å etablere en ny helhet av teksten (Harstad, 2020, s. 31). Analyse – og tolkningsarbeidet av tekst består altså av en sirkelbevegelse hvor man veksler mellom delene og helheten (Aa & Neteland, 2020, s. 23). Denne sirkelen har jeg tidligere presentert som den hermeneutiske sirkel. Gadammers (2010) tilnærming til fortolkning av tekst er svært aktuelt å trekke inn i min oppgave. Ifølge Harstad (2020, s. 31) tilbyr hermeneutisk tilnærming et perspektiv som er aktuelt å trekke inn i all metode som brukes når man vil forstå noe.

### **3. 2 Bruk av novelle i denne oppgaven**

#### ***3. 2. 1 Begrunnelse for valg av skjønnlitterær tekst***

Jeg valgte å bruke den svenske novellen «Att döda ett barn» av Stig Dagerman i mitt forskningsprosjekt. Teksten fant jeg i informantenes læreverk, *Fabel 10* (Fostås, et.al, 2014b). Novellen egner seg å bruke både i undervisning og i en lærebok av flere grunner. Den representerer novellesjangeren på en tydelig måte, og er av en slik lengde at den kan presenteres i sin helhet i en lærebok, og brukes innenfor rammen av en skoletime. I mange lærebøker blir lengre tekster ofte presentert som utdrag, og det har flere ulemper. Ved å bruke utdrag blir elevene presentert for en narrativ struktur som mangler vesentlige deler, enten det er i begynnelsen, midten eller på slutten. Når vesentlig informasjon ikke er tilgjengelig, blir resultatet i mange tilfeller at tekstene ikke gir mening, og det skapes en avstand mellom tekst og lesere, skriver Dag Skarstein (2013, s. 278). Fordi problemstillingen min dreier seg om leseforståelse, var det vesentlig å velge en tekst hvor elevene ble presentert for hele teksten. Hvis jeg hadde brukt utdrag kunne jeg risikert at elevene ikke forstod teksten fordi deler av den manglet. Da ville det vært vanskelig å undersøke hvordan elevene samhandler med teksten for å gi den en mening.

Elevene hadde lest versjonen av novellen som er oversatt til norsk ved en tidligere anledning. Dette fikk jeg vite først etter at datamaterialet var samlet inn. Jeg valgte å bruke den svenske

utgaven. Ifølge Benthe Kolberg Jansson og Dagrun Skjelbred (2014, s. 286) er det ofte et bedre alternativ å bruke originalteksten, så langt det lar seg gjøre. Personlig syns jeg den svenske utgaven gir en bedre leseopplevelse. Språket flyter bedre, og miljøbeskrivelsen passer bedre med slik jeg forestiller meg svenske landsbyer. I LK2020 står det også at elevene skal kunne lytte til og lese tekster på svensk og dansk, og gjøre rede for innhold og språklige trekk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Arbeidet med grannespråk i skolen springer ut av et politisk ønske om å holde Norden sammen som et kulturelt fellesskap, og et ønske om å få til samarbeid på andre samfunnsområder. Ifølge Jansson & Skjelbred, (2014, s. 280) gir det også elevene en mulighet til å utvikle større språklig bevissthet, bedre innsikt i kulturen til nabolandene og anledning til å utvide det språklige repertoaret sitt.

Jeg kan altså begrunne valg av tekst med utgangspunkt i kompetansemål, likevel var det ikke det som var avgjørende for valget mitt. Ifølge Atle Skaftun & Per Ivar Michelsen (2017) bør det først og fremst være visse kvaliteter i tekst som bør avgjøre om teksten får plass i undervisningen eller ikke. Kvalitetene de søker etter er tekster som åpner opp for refleksjon, forståelse og ettertanke hos leseren (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 183). I mine øyner er «Att döda ett barn» en slik tekst.

### **3. 2. 2 Bruk av novellen «Att döda ett barn» i skolen**

Selv om «Att döda ett barn» står i *Fabel 10* (Fostås, et.al, 2014) og informantene hadde lest teksten ved en tidligere anledning, er det på ingen måte avgjort at «Att döda ett barn» er en vanlig tekst å bruke i skolen. Likevel har jeg funnet studier som tyder på at novellen er kjent blant lærere og blir brukt i undervisningssammenheng. Riktignok var det bare 1 av 153 lærere i Skaug (2018) sin masteroppgave som nevnte «Att döda ett barn» som en novelle han eller hun, pleier å bruke i sin undervisning. Dette var informanter fra videregående skole (Skaug, 2018, s. 132). I Kjelen (2013) var det derimot flere lærere som nevner teksten. Kjelen (2013) har skrevet en avhandling som handler om litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. I sin forskning gav han lærere instruksjoner om å nevne noveller de hadde erfaring med at fungerte godt i undervisningssituasjoner, og i den forbindelse ble «Att döda ett barn» nevnt (Kjelen, 2013, s. 157). Det kan tyde på at novellen er mest aktuell og vanlig å bruke i undervisning på ungdomstrinnet.

### **3. 2. 3 Tekstanalyse av «Att döda ett barn»**

I innledningen skrev jeg at jeg ville gjøre en tekstanalyse av «Att döda ett barn» for å avdekke hvilket potensial og muligheter for forståelse som kan ligge i den. Slik som i all norskfaglig

forskning, er målet å *forstå* (Harstad, 2020, s. 29). I dette tilfellet er målet å *forstå* novellen. I møte med teksten er jeg på et åpent hav, ifølge Gadamer (2010). Jeg kan ikke vite om måten jeg forstår teksten på, er i tråd med slik forfatteren gjør. Likevel vil tekstens mening opptre for meg slik jeg forstår den. Vi møter hverandre med vårt særpreg i en bestemt kontekst, som vil påvirke hvordan samhandlingen mellom oss vil arte seg.

Jeg valgte å gjøre en tekstanalyse av novellen fordi det vil være nyttig for meg når jeg skal analysere, tolke og forstå elevtekstene. Bjarne Markussen (2014) skriver:

Man kan ikke drive meningsfull undervisning uten at man selv har gransket og forstått den teksten man skal undervise i. Eller i det minste forstått den så godt at man har et selvstendig forhold til den, et slags eierforhold. Først da kan man vite hvor man *vil* med sin undervisning (Markussen, 2014, s. 205).

Jeg driver ikke med direkte litteraturundervisning i dette forskningsprosjektet, men jeg presenterer elevene for en litterær tekst, og blir på den måten en del av litteraturundervisningen likevel.

Å analysere en litterær tekst innebærer å studere den grundig for å kunne «beskrive, forklare og forstå den» skriver Kallestad & Røskeland (2020, s. 47). Det krever at leseren vier teksten oppmerksomhet og leser den nøye. Vi kan skille mellom to typer tilnærminger til teksten, tekstinterne tilnærminger og teksteksterne tilnærminger. En analyse bestående av for eksempel sjanger, handling, motiv, tema og budskap er en tekstintern tilnærming. Er det derimot forfatterskap, eller sammenheng til samfunnet som ligger til grunn for analysen, er det en tekstekstern tilnærming (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45) I dette arbeidet er det en tekstintern tilnærming som er aktuell, da det er selve teksten jeg er interessert i og ikke forholdene rundt den.

I min tekstanalyse av novellen tar jeg for meg oppbygningen av teksten, vendepunkt og fortellermåte. Videre har jeg også sett på motiv, tema og budskap, og sentrale virkemidler i teksten. Ifølge Kallestad & Røskeland (2020, s. 48) må alt det som sies om den litterære teksten også begrunnes i med utgangspunkt i den. Derfor har jeg brukt utvalgte sitater fra teksten, for å sikre at mine påstander om novellen faktisk har belegg i den.

### **3. 3. 1 Oppgavene til novellen «Att döda ett barn»**

Elevene fikk følgende oppgaver til novellen:

1. Kor godt meiner du sjølv at du forstår novella? Ranger forståinga di frå 1-10, der 1 er lågast og 10 er høgast.

2. Kva skjer i novella?
3. Kva får vi vite om dei ulike personane i novella?
4. Korleis vil du beskrive stemninga i starten av novella? Vis til døme i teksten på kvifor du tolkar stemninga slik du gjer.
5. Korleis påverkar vala personane tar handlinga i novella?
6. Kvifor trur du ein ikkje får vite namn på stadar og personar?
7. Finn døme i teksten på at forfattaren brukar verkemidla gjentakning, kontrast og frampeik. Kva slags effekt har denne verkemiddelbruken?
8. Har du opplevd at livet har snudd frå lykke til ulykke i løpet av kort tid?

Oppgavene krever både utføringskompetanse og overføringskompetanse (jamfør Torell, referert i Fodstad, 2013) og utfordrer ulike sider av elevens leseforståelse. De må både finne informasjon, forstå og tolke, reflektere og vurdere innholdet i teksten. Blant oppgavene finnes det både lukkede og åpne oppgaver (Skjelbred, 2019). Det vil si at i noen oppgaver må elevene inn i teksten for å finne informasjon, mens i andre oppgaver ligger svaret hos eleven selv.

Oppgavene er laget med utgangspunkt i oppgavene som er tilknyttet novellen i *Fabel 10* (Fostås, et.al, 2014b). Jeg lot meg også inspirere av oppgavene til novellen i læreboken *Kontekst basisbok 8-10* (Larsen, Blichfeldt & Heggem, 2006). Unntaket er spørsmål 1, det har jeg laget sammen med min veileder. For å kunne bruke datamateriale til å belyse problemstillingen, var jeg avhengig av å gi elevene oppgaver hvor svarene krevde mer enn formuleringer som bare ja eller nei. I noen av oppgavene blir elevene også oppfordret til å vise med eksempler fra novellen. Det gir et tydeligere inntrykk av hvordan de kommuniserte med novellen. Hovedmålet til flertallet av informantene er nynorsk, derfor er oppgavene formulert på nynorsk. Det vil også si at de fleste elevtekstene er skrevet på nynorsk. Imidlertid har mange av elevene sterke innslag av bokmål i sin rettskriving. Når jeg i min analyse bruker sitater fra elevtekstene for å illustrere et poeng, har jeg ikke rettet opp i skrivefeil dersom elevene har forsøkt å skrive nynorsk. Er det derimot skrivefeil som handler om andre ting enn nynorsk/bokmål, har jeg rettet til normert norsk rettskriving.

### 3. 3. 2 Framgangsmåte

Elevene fikk hver sin utskrift av oppgavene sammen med en kopi av novellen og ark til å skrive på. I *Fabel 10* (Fostås, et.al, 2014b) blir teksten presentert med en marg hvor enkelte svenske ord er oversatt til norsk. Denne fikk elevene også tilgang på. Opplegget ble gjennomført i en ordinær norsktime hvor elevene hadde læreren som de vanligvis har i norsk. Elevene fikk instruksjoner om hva de skulle gjøre og ble informert om hva materialet skulle brukes til. Samtidig gav læreren en muntlig beskjed om at hvis noen av elevene ikke ønsket å levere besvarelse, var de i sin fulle rett til å ikke gjennomføre opplegget. Læreren sa også at de kunne spørre om hjelp underveis, men det var det ingen som gjorde. Hele timen var satt av for å gjennomføre opplegget. I forkant av timen hadde jeg antatt at de ville bruke 15 –20 minutter, men dette viste seg bare delvis å stemme. Noen brukte lengre tid, mens andre brukte kortere. Jeg fikk tilgang til datamaterialet like etter at timen var overstått.

Ingen av oppgavene krever at elevene oppgav sensitiv informasjon. De skulle heller ikke skrive navn på arket. Fordi det ikke er mulig å identifisere besvarelsene i etterkant, og fordi elevene leverte anonymt, var det ikke behov for å melde prosjektet til NSD. Jeg var heller ikke til stede i klasserommet da opplegget ble gjennomført. Dette var fordi det var enklere å bevare elevenes anonymitet på den måten.

Arbeidet med oppgavene resulterte i hva jeg definerer som elevtekster. Elevtekstene som datamateriale kan representere den bredden av leserespons en og samme tekst kan føre til. Videre kan de illustrere det mangfoldet av individuelle litterære tolkninger som kan være i et klasserom. Elevene er forskjellige og møter teksten med sine ulike livserfaringer og evner. Det er slike faktorer som kommer tydelig fram i svarene. Rune Hausvik (2020) hevder at som forsker kan det være nyttig å kartlegge både mangfoldet, men og å se på eventuelle likheter mellom de responsene som en tekst kan gi. Ifølge Kjelen (2020) er det vanskelig å komme stort nærmere de individuelle leseprosessene enn det.

Når jeg fikk tilgang til elevtekstene, leste jeg først gjennom alle en gang. Deretter gikk jeg gjennom elevtekstene flere ganger og markerte de svarene jeg opplevde som særlig interessante, og som relevante for min problemstilling. Jeg markerte både enkeltord, lengre formuleringer, korte formuleringer og formuleringer som på en eller annen måte skilte seg ut fra mengden. Jeg skrev også stikkord i margene på tekstene til eget bruk. Stikkordene var refleksjoner rundt det elevene skrev. Før jeg gjorde dette tok jeg kopier av alle elevteksten, slik at de som er originale er urørte. Å jobbe med datamateriale på denne måten er å kode. Å

kode handler om å skape en oversikt over innholdet og danne grunnlag for kategorisering (Grønmo, 2004, s. 246). Det gjorde det enklere for meg å finne fram igjen til det jeg hadde lagt merke til, og som jeg ønsket å trekke fram som eksempel i analysen av elevtekstene.

### **3. 3. 3 Kategorisering**

En kategori er en samling av fenomener som har felles egenskaper. Kategoriene er et resultat av at fellestrekk i tekstene har blitt identifisert og definert, gjennom koding. Først tar kategoriseringen utgangspunkt i datamaterialet som foreligger, da er det rom for forskeren å oppdage nye og uforutsette tendenser og sammenhenger. Etter hvert vil problemstillingen få mer betydning, slik at tendenser i materialet kan tolkes og forstås i lys av teoretiske perspektiver. Det er altså problemstillingen som ligger til grunn for hvilke kategorier som er mest relevante og fruktbare. Etter hvert som materialet gjennomgås flere ganger, vil kategoriene stadig bli revidert. Koding bidrar til å danne nye kategorier, fordi man som forsker stadig legger merke til nye ting. Det vil si at koding og kategorisering sjeldent skjer løsrevet fra datamaterialet det er hentet fra. Videre er det vanlig å bruke sitater fra materiale for å illustrere og utdype innholdet i kategoriene (Grønmo, 2004, s. 248 – 250). Det elevene skriver i sine tekster er viktig å trekke fram for å belyse problemstillingen.

Elevtekstene viser at elevene har ulik litterær og språklig kompetanse. Noen av tolkningene viser også at eleven har lav litterær kompetanse. Samtidig er det ikke alle tolkningene som lar seg plassere i kategorier. Enkelte tolkninger er også uklare, fordi eleven har formulert seg svært kortfattet. Da er det utfordrende å få innblikk i hva eleven egentlig har forstått. Derfor har jeg forsøkt ulike løsninger for å finne og lage kategorier som kan få fremstille mine funn på hensiktsmessig måte. Under presenterer jeg kategoriene jeg til slutt endte opp med, og hvordan jeg har gått fram for å utforme dem.

### **3. 3. 4 Mine kategorier**

- Å uttrykke seg om egen forståelse
  - o Skriftspråk
  - o Forkunnskaper
- Å lese mellom linjene og oppfatte stemning
- Å gjenkjenne virkemidler og uttrykke virkemidlers effekt
- Å forstå selve handlingen

- Personskildringer
- Å reflektere rundt tekstens form
- Å oppfatte relasjoner
- Å gjøre overføringer fra tekst til eget liv

### **3. 3. 5 Kommentar til kategoriene**

I arbeidet med å utforme kategorier fant jeg ut at det som gav mest mening var å ta utgangspunkt i oppgavene til novellen. På den måten kunne jeg presentere relevante funn på en ryddig og strukturert måte, ved å bruke oppstillingen fra oppgaveteksten som utgangspunkt. Jeg har tatt for meg hver enkelt oppgave og spurt meg selv: hva er det egentlig jeg har spurt om? På den måten kunne jeg trekke ut hovedinnholdet i hvert spørsmål, og dermed laget passende kategorier. Et eksempel er spørsmål 2: «Kva skjer i novella?». Det jeg spør om er handlingen i teksten. Derfor ble kategorien «å forstå selve handlingen» naturlig å lage for å presentere relevant funn.

De fleste kategoriene kan spores tilbake til de ulike oppgavene, men i noen tilfeller kan sammenhengen mellom oppgave og kategori være mindre tydelig. For eksempel spørsmål 6: «Kvifor trur du ein ikkje får vite namn på stadar og personar?». Spørsmålet er tett knyttet opp mot sjangertrekk i novelle. Jeg har derfor valgt å presentere funnene relatert til oppgaven under kategorien «å reflektere rundt tekstens form». Et annet eksempel er spørsmål 5: «Korleis påverkar vala personane tar, handlinga i novella?». Det jeg egentlig spør om er hvordan elevene oppfatter de referensielle og kausale relasjonene i teksten. Funnene relatert til oppgavene er presentert under kategorien «å oppfatte relasjoner». Kategorien «å uttrykke seg om egen forståelse» er delt i to underkategorier: skriftspråk og forkunnskaper. Jeg valgte denne kategoriseringen for å belyse funnene på best mulig måte.

### **3. 4 Læreverkanalyse**

I min analyse av læreverket har jeg sett på hvilke læringsmål og hvilket fagstoff som vektlegges i kapittelet om noveller. Selv om «Att döda ett barn» er hentet fra *Fabel 10* (Fostås, et.al, 2014b) er det kapittelet om novelle i læreverket *Fabel 9* (Fostås, Ommundsen, Johnsrud, Ødegaard, Horn, Nilssen & Nitteberg, 2014a) jeg har analysert. Det har sammenheng med at novelle er tema på 9.trinn, og at denne kunnskapen ligger til grunn for det eleven skal sitte inn med av kunnskaper høsten i 10.trinn.

Jeg har delt inn analysen i følgende kategorier:

- Læringsmål

- Innhold

- Oppgaver

I kategorien læringsmål tar jeg for meg de læringsmålene som er i kapittelet om novelle som beskriver hva elevene i utgangspunktet bør kunne om novelle. I kategorien innhold tar jeg for meg teorien som blir presenterte om novelle som sjanger. Å få et innblikk i den teorien er viktig for å få en forståelse av hvilke forkunnskaper og teoretisk bakgrunn elevene møter «Att döda ett barn» med. I kategorien oppgaver tar jeg for meg hvilke oppgavetyper som er å finne i *Fabel 9*. Fordi det er tekst jeg skal analysere, tolke og forstå, ligger de hermeneutiske prinsippene til grunn for mitt arbeid.

### **3. 5 Reliabilitet og validitet**

Datamaterialet mitt består av elevtekster og deler av et læreverk. Hensikten med å samle data er å kunne belyse en bestemt problemstilling. For å avgjøre kvaliteten på et datamateriale må man vurderer det opp mot problemstillingen som ligger til grunn for innsamlingen. Desto mer velegnet datamaterialet er til å besvare problemstillingen, desto høyere er også kvaliteten på materialet. Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvordan gir elever uttrykk for leseforståelse i møte med en skjønnlitterær tekst, eksemplifisert med oppgaver og novellen «Att döda ett barn»?* I forskningssammenheng bruker vi begrepene reliabilitet og validitet for å vurdere gyldigheten av datamaterialet opp mot problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 217).

Reliabilitet handler om påliteligheten til datamaterialet. Påliteligheten kommer til uttrykk dersom forskeren får identiske funn ved å bruke samme metode, for å samle inn materiale om det samme fenomenet flere ganger (Grønmo, 2004, s. 220). I dette forskningsprosjektet vil ikke datamaterialet være det samme hvis man gjennomfører samme opplegg flere ganger. Hvordan elevene formulerer seg, og hva de tar med i svarene vil variere for hver gang de leser teksten på nytt. Det er fordi man legger merke til andre ting ved teksten, når man leser den flere ganger. Jeg kunne altså samlet data på samme måte, men likevel fått andre funn. På den måten er reliabiliteten høy i dette forskningsprosjektet, da variasjonene ikke er knyttet til selve gjennomføringen av datainnsamlingen

Validiteten handler om datamaterialets gyldighet ovenfor problemstillingen. Det er høy validitet i studien dersom undersøkelsesopplegget og innsamlingen av data resulterer i data som belyser problemstillingen. Høy validitet forutsetter også at sentrale begreper er definert



på en systematisk måte, både teoretisk og operasjonelt (Grønmo, 2004, s. 220), slik jeg har forsøkt å gjøre med begrepet *leseforståelse*.

### **3. 6 Forskeren som tolker**

I tolkning av tekst er det viktig å være bevisst på sitt perspektiv. Et snevert perspektiv kan bidra til ensidig tolkning. Det kan føre til at tekst som i utgangspunktet kan være relevant for problemstillingen, blir oversett eller utelatt, fordi innholdet ikke passer inn i perspektivet og de etablerte kategoriene. Som forsker kan man likevel hindre det ved å drøfte tekstinnholdet systematisk i forhold til alternative tolkningsmuligheter (Grønmo, 2004, s. 187). Da jeg skulle utforme passende kategorier til analysen av elevtekstene, bevegde jeg meg fram og tilbake mellom materialet for å forsøke å tolke innholdet på ulike måter, og deretter plassere i riktig kategori. Det vil jeg si er å bruke alternative tolkningsmuligheter.

Min kontekstuelle forståelse som forsker kan også ha påvirket fortolkningen. Dersom denne forståelsen har vært begrenset, kan også tolkningen være feilaktig. Derfor er det viktig at jeg som forsker legger vekt på å forstå tekstens innhold ut ifra den konkrete situasjonen hvor tekstene ble utformet, tekstens sosiale funksjon og leserens mulige persepsjoner (Grønmo, 2004, s. 187). Det kan være en utfordring at elevene kjente til at det var jeg som skulle ha datamaterialet og hva det skulle brukes til. Elevene kan ha latt seg påvirke til å svare hva de tror er riktig, og ikke hva de egentlig mener. Likevel er det visse ting det er vanskelig å styre unna i en slik studie. Samtidig tror jeg det å gjøre elevene kjent med slike opplysninger kan virke motiverende og bidra til arbeidsinnsats, fordi de føler at de kan bidra med noe viktig. Det er også viktig å opplyse elevene med hensyn til etiske, som vil si at elevene er kjent med hvilken forskning de deltar i.

## 4 Novelle og tekstanalyse

Når man velger å bruke litteratur i undervisningen, må man også vite hva man ønsker at elevene skal oppnå med å lese teksten. I delkapittel 3.2.3 skrev jeg at jeg ville gjøre en tekstanalyse av «Att döda ett barn» for å vise hvilket potensial og muligheter for forståelse som kan ligge i den. Jeg begrunnet dette med at det vil være nyttig for meg når jeg skal analysere, tolke og forstå elevtekstene. I følgende kapittel vil jeg presentere tekstanalysen, men først jeg vil ta for meg novelle som sjanger.

### 4.1 Novelle som sjanger

Novelle kan defineres som «en kort, fiktiv, fortellende, prosatekst som ofte avgrenser seg til en enkel begivenhet, fremstilt i sammentrengt og fortettet form», skriver Einar Grøntoft (2014, s. 60). Noveller begynner vanligvis rett på sak. Det er nøkternt med miljø og personbeskrivelser, og slutten er ofte åpen. Handlingen beskriver i mange tilfeller en kjent hverdagslig situasjon. Deretter skjer det noe overraskende som belyser situasjonen på en ny måte. Det trekker leseren ut av sine kjente forestillinger og inn i noe nytt (Grøntoft, 2014, s. 59). Selv om tekstmaterialet er lite, kan novelle likevel åpne for store perspektiv på livet – både fordi det konsentrerte uttrykket er intensivt og engasjerende, og fordi det ofte er noe åpent og uavklart ved novelleteksten som utfordrer leseren, skriver Svein Slettan (2010, s. 70). Det som ikke er skrevet, kan være viktigere enn det som faktisk blir sagt.

Det uavklarte i teksten er tomrom, som jeg beskrev i innledningen. Tomrom kan være alt fra beskrivelser av personer til handlinger og omgivelser. For å gi teksten mening må leseren skape forbindelser mellom de uavklarte elementene i teksten. Teksten angir ikke selv hvordan forbindelsene skal være, det er opp til leseren å bestemme. Likevel ligger det en struktur i teksten som legger visse føringer for hvilke tolkninger det er mulig å gjøre. Iser (1981, s. 112) hevder at mangel på tomrom i tekst føre til at leseren kjeder seg. Tomrommene gir leseren mulighet for å medvirke i handlingen. Ifølge Grøntoft (2014, s. 64) vil medvirkningen være formet av leserens ståsted og livserfaring. Hver tolkning av teksten sin betydning blir på den måten unik. For det er i samspillet mellom tekst og leser at betydningen oppstår.

I Kunnskapsløftet 2020 står det at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur (...), og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler». Novelle er en vanlig sjanger å bruke i analytisk arbeid med tekst i undervisningen. Elevene skal også kunne «sammenligne og tolke noveller (...) ut fra historisk kontekst og egen samtid» og «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fordi

noveller framstiller noe kjent, men presenterer det i andre perspektiver, kan det å bruke novelle i undervisningen bidra til samtaler som stimulerer til å utvide selvforståelsen og forståelsen av verden som vi lever i skriver Grøntoft (2014, s. 62). Noveller har altså en viktig rolle i danningen som foregår i skolen.

## **4. 2 Tekstanalyse av «Att döda ett barn»**

### **4. 2. 1 «Att döda ett barn»**

«Att döda ett barn» er skrevet av Stig Dagerman. Novellen ble utgitt i forbindelse med en svensk kampanje for økt trafikksikkerhet i 1948. Senere ble teksten publisert i Dagerman sin novellesamling «Vårt behov av tröst» fra 1952.

### **4. 2. 2 Oppbygging av teksten**

Alle tekster har et forløp. Hendelsene er plassert i en orden. Orden handler om rekkefølgen hendelsene er fortalt i. «Att döda ett barn» er kronologisk fortalt. Vi følger mannen fra han fyller bensin i den første byen, til han møter barnet i den tredje byen. Samtidig følger vi barnet, fra det står opp til han løper over veien og tilbake. Novellen forteller altså to parallelle handlinger. Den ene handlingen fortsetter selv om den blir satt på pause i framstillingen når vi får høre om det andre løpet. Handlingsforløpet kan framstilles som to piler som går parallelt. Mot slutten når mannen og barnet møtes, er det også slutt på de parallelle handlingene.

«Att döda ett barn» har tydelige innslag av frampek flere steder. Overskriften er et frampek i seg selv, og et tydelig hint til leseren om at noe skal skje. Som allerede nevnt, blir det også sagt flere ganger at mannen skal drepe et barn. Forfatteren bruker også frampek for å tydeliggjøre hvordan personene i novellen vil bli preget i tiden framover etter hendelsen: «(...) Ser en syn på vägen som de aldrig skall glömma. Ty det er inte sant att tiden läker alla sår». Selv om historien slutter, fortsetter fortellingen når forfatteren bruker frampek. Dette er særlig tydelig når han beskriver hvordan mannen vil ha det i etterkant: «I sina nätters drömmar skall han i stället önska att få en enda minut av sitt liv tillbaka». Dette er også et eksempel på at fortelleren skifter synsvinkel, og at leseren får innblikk i tanker som de andre personene i novellen har.

### **4. 2. 3 Vendepunkt**

Vendepunkt betegner et punkt i et handlingsforløp hvor det skjer en vesentlig endring, som er avgjørende for videre handlingsgang, skriver Mads. B. Claudi (2010, s. 193). Etter vendepunktet flater handlingen ut, spenningen avtar og løsningen inntreffer, ifølge Hans. H.

Skeie (2006, s. 128). I «Att döda ett barn» skjer vendepunktet i den tredje byen, når mannen møter barnet. Selve møte mellom barnet og mannen er utelatt fra handlingen. Hendelser som er utelatt fra handlingen skaper det som Iser (1981) omtaler som tomrom i teksten. Da er det opp til leseren gjøre lesingen meningsfull.

Det er nærliggende å tolke at møtet mellom mannen og barnet er en påkjørsel, selv om det ikke er direkte beskrevet i teksten. Det er beskrivelsene av det som skjer rett etterpå som gjør at dette er en naturlig tolkning. Teksten beskriver hvordan mannen og foreldrene til barnet oppfører seg, i form av hvilken reaksjon de har. Likevel er det ikke sikkert at en ung leser tolker at det er en påkjørsel som faktisk har skjedd. Ifølge Iser (1981) er det tekst og leser i samspill som utformer tekstens potensial. Det vil si at hver av enkelt av elevene gjør sin individuelle tolkning av teksten med utgangspunkt i hva de har forutsetninger for å forstå.

Etter møtet mellom mannen og barnet, kjører mannen tilbake samme vei. Det at mannen snur bilen, blir nærmest et bokstavelig bilde på at det skjer en vending i handlingen: «Ty den som har dödat ett barn åker intet till havet». Mannen kjører ikke til havet slik han skulle, han kjører heller tilbake samme vei. Dette preger også stemningen i novellen. Da mannen kjørte mot havet, passerte han blide lykelige mennesker. Når mannen kjører tilbake, er det ikke mennesker i gatene lengre. Fra begynnelsen av teksten har det hele veien vært tydelig at noe dramatisk kom til å skje, men det er først etter møtet mellom mannen og barnet at den mørke stemningen virkelig tar over: «Efteråt är allting för sent».

#### **4. 2. 4 Forteller**

Fortelleren i «Att döda ett barn» står for det meste utenfor handlingen som en tredjepersonsforteller. Imidlertid skifter han perspektiv i løpet av handlingen og forteller gjennom en annen synsvinkel. Eksempel på dette er når leseren får tilgang til tankene hos mannen mot slutten av teksten. Da beskriver fortelleren hvordan mannen vil ha det i etterkant av hendelsen: «I sina natters drömmar skall han i stället önska att få en enda minut av sitt liv tillbaka». Ifølge Per Thomas Andersen, Gitte Mose & Thorstein Norheim (2012, s. 52) har man som leser tillit til forfatterens autoritet og til at det han forteller er troverdig, så lenge teksten ikke signaliserer at det er behov for noe annet.

#### **4. 2 .5 Motiv, tema og budskap**

«Att döda ett barn» forteller som allerede nevnt to ulike handlinger. Teksten forteller om en mann som er på biltur, hvor målet for turen er havet. Teksten forteller også om et barn som skal over veien for å låne sukker hos naboen. Mannen og barnet møtes når barnet skal krysse

veien på vei hjemover. Møtet blir katastrofalt. Slik kan vi si at motivet i teksten er en møteulykke. Temaet i teksten er hvordan livet kan snu fra lykke til ulykke i løpet av kort tid.

Tema kan være vanskelig å skille fra budskap, skriver Anne-Kari Skardhammer (2005, s. 62).

For å finne tekstens budskap, er det vanlig å spørre «Hva kan vi lære av denne teksten?».

Svaret på spørsmålet ligger hos leseren selv. Hva leseren oppfatter som tekstens budskap er avhengig av hvilke sammenhenger leser møter teksten i, og hans forhold til verdier som

teksten berører. Å vite hvilke intensjoner forfatteren har hatt med teksten, er bare mulig

dersom forfatteren har gjort intensjonene sine tilgjengelig. Hvis det er tilfellet, kan

forfatterens meninger brukes i en forlengelse av analysearbeidet (Skardhammer, 2005, s. 63).

I teksten står det: «Det går mycket fort och mannen i bilen ser äppelträden och de nytjärada telegrafstolparna skymta förbi som gråa skuggor (...) de ligger fint och säkert mitt på vägen

och de ä ensamme på vägen – ännu». «Att döda ett barn» ble skrevet i forbindelse med en

kampanje om trafikksikkerhet i Sverige, hvor målet var å sette søkelys på viktigheten av lav

fart og oppmerksomhet i trafikken. Bevisstheten om farer i trafikken kan altså være et

budskap, eller hvor fort livet kan snu: «Ty så ombarmhärtig är livet konstruerat att en minutt

innan lycklig man dödar ett barn är han ännu lycklig (...)».

#### **4. 2 6. Sentrale virkemidler**

Gjentakelse er et av de mest grunnleggende virkemidlene, og skjer ganske enkelt ved at noe

repeteres (Claudi, 2010, s. 70). Gjentakelse av «(...) mannen som skall döda barnet (...)»

skaper spenning i teksten. Allerede første gang mannen blir presentert for leseren blir det

nevnt. Siden blir det gjentatt på ulike måter. Likevel når aldri spenningen et høydepunkt.

Spenningen er jevn fram til vendepunktet skjer. Når mannen snur og kjører tilbake, er det

også slutt på spenningen. Gjentakelsen er også et frampek, og har på den måten en todelt

funksjon.

Forfatteren skriver: «det er den lyckliga morgonen til en ond dag». Begynnelsen av dagen er

en kontrast til hvordan den ender. Når mannen kjører gjennom byene på vei til havet, skinner

solen og han ser lykkelige mennesker. Når han kjører tilbake, har mørket lagt seg og

menneskene er ikke å se. Om mannen står det: «Han skulle inte kunne göra en geting förnär,

men ända skall han snart döda ett barn». Dette er et eksempel på at mannen sine personlige

egenskaper blir en kontrast til handlingen han gjør.

Kontrastene blir også synlige når det å miste et barn blir nevnt i samme setning som noe

hverdagslig: «Mannen som skal förlora sitt barn är färdigrakad ock vikar just i hop spegelen».

Bare fra det ene minuttet til det andre, snur livet fra lykke til ulykke: «(...) en minutt innan kvinna skrikar av fase kan hon blunda och drömma (...)». Og slik får kontrasten også fram budskapet i novellen, og spisser tematikken.

#### **4. 2. 7 Oppsummering**

«Att döda ett barn» er en novelle som handler om hvor fort livet kan snu fra lykke til ulykke. Det er en novelle med tydelige kontraster, og litterære virkemidler som gjentakelse og frampek er viktige elementer i handlingen. Teksten har også en tematikk og et budskap som kan bidra til å vekke følelser og tanker hos den enkelte leser, men det er samtidig svært individuelt hva som gjør en tekst til en god leseopplevelse hos den enkelte.

Selv om jeg har foretatt grundig lesing av «Att döda ett barn», betyr ikke det at elevene trenger å gjøre det samme for å forstå teksten. Ifølge Kallestad & Røskeland (2020, s. 48) er det «fullt mulig å tolke, altså oppleve og få mening ut av, en skjønnlitterær tekst uten å analysere den (...)». Likevel må elevene samhandle med teksten på den måten som leseforståelse krever, for å kunne tillegge teksten en mening, med utgangspunkt i den meningen som allerede ligger der.

## 5 Oppgaver

I innledningen hvor jeg presenterer problemstillingen og sentrale begreper i mitt forskningsarbeid, skrev jeg at oppgaver inngår som en del av skolens tekstkultur. I følgende kapittel vil jeg ta for meg den rollen oppgaver har i skolen og opplæringen, og ulike typer oppgaver i undervisningen. Deretter vil jeg ta for meg oppgaveformuleringene til «Att döda ett barn», og drøfte hvilke potensiale for leseforståelse som ligger i hver enkelt av dem.

### 5.1 Oppgaver i skolen

I skolen er det sjeldent at skjønnlitterære tekster bare leses uten noen form for etterarbeid. Læreverkene kler tekstene inn i en oppgavediskurs, hvor oppgavene skal fungere som hjelp og støtte i lesingen. Om oppgavene faktisk får en hjelpende funksjon, eller om de blir stående i veien for selve teksten, er vanskelig å vite, skriver Bente Aamotsbakken (2013, s. 50–61). Tidligere forskning har vist at ca. 50% av tiden i klasserommet går med til arbeid med oppgaver, enten individuelt eller i par. Med så stor plass i undervisningen, har oppgavene også en maktposisjon. Både fordi de utgjør en så stor del av opplæringen, men også fordi de bidrar til å synliggjøre et fag og viktig kunnskap innenfor faget (Skjelbred, 2019, s. 105). Gjennom oppgavene får elevene en forståelse av hva som er viktig å legge merke til, og hvordan de bør lese teksten (Skjelbred, 2009, s. 280). I en skolehverdag hvor oppgaver har så stor plass, er det viktig at man som lærer spør seg selv om hva som er grunnen til at elevene skal svare på akkurat de oppgavene, og jobbe på akkurat denne måten. Ifølge Hennig (2010, s. 77) er slike spørsmål til egen praksis viktig for å sikre kvalitet i opplæringen.

Roe (2014, s. 163) skriver at gode oppgaver er oppgaver som utfordrer mange sider ved elevens leseforståelse, som evne til å finne fram til informasjon, tolke og trekke slutninger eller til å reflektere kritisk over det de har lest. *Å finne informasjon i tekst* er oppgaver som innebærer å finne fram til informasjon som er direkte, tydelig eller eksplisitt uttalt i teksten. *Å forstå og tolke tekst* er oppgaver i en vid kategori. De kan bestå av alt fra å trekke enkle slutninger om noe som er uttrykt, til å gjøre mer kompliserte inferenser. *Å reflektere over og vurdere tekst* er oppgaver som legger opp til at elevene må forholde seg selvstendig til teksten. Refleksjon gjenspeiles i leseren sin erfaring og modning. Oppgaver som krever refleksjon kan innebære alt fra å kommentere tekstens innhold med utgangspunkt i egne meninger, til å begrunne egne synspunkt, analyser og tolkninger (Roe, 2014, s. 185).

Oppgavetyperne representerer tre ulike aspekter ved lesing. Avhengig av hva oppgaven krever, leser man teksten deretter. Dersom oppgaven er å finne konkret informasjon i teksten, vil man i større grad ta i bruk en efferent lese måte framfor en estetisk (Rosenblatt, 1994). På samme

måte vil oppgaver som krever refleksjon, også kreve at man leser teksten med engasjement, i den forstand at man må opparbeide seg meninger om det som står.

Skjelbred (2019) deler inn i åpne og lukkede oppgaver. Oppgaver hvor elever skal finne informasjon er hva Skjelbred (2019) omtaler som lukkede oppgaver. Lukkede oppgaver har ofte et rett svar som elevene kan finne direkte i teksten. Formålet med slike oppgaver er kunnskaps – og lesekontroll. Elevene skal vise at de har fått med seg viktig kunnskap underveis i lesingen. Dette krever den lesemetoden som Rosenblatt (1994) omtaler som efferent lesing. I dagens lærebøker er det flest av denne oppgavetypen. Selv om informasjonshenting er en viktig del av lesekompetansen, er det ifølge Skjelbred (2009) uheldig hvis lærebøkene bare består av slike typer oppgaver. Når elevene bare må inn i teksten for å hente ut informasjon, oppfordres de ikke til å variere mellom ulike lesestrategier. Slike oppgaver kan også føre til at viktig kunnskap glipper, fordi elevene bare leter etter informasjon som er knyttet til det oppgavene spør etter (Skjelbred, 2009, s. 278). En god metode for å unngå «informasjonslesing» kan være å gi elevene teksten, før de får oppgavene. Da må elevene lese hele teksten, mer enn bare akkurat den delen som oppgavene krever. Åpnede oppgaver er oppgaver hvor det ikke finnes et rett svar. Elevene må selv finne argumenter for og imot en sak. Dette skal bidra til å gjøre de mer bevisste på egne meninger og rustet til å begrunne egne synspunkter (Skjelbred, 2019, s. 104). Slike oppgaver gir et mer utfyllende bilde av elevens leseferdigheter.

## **5. 2 Oppgavene til «Att döda ett barn»**

Blant oppgavene til novellen er det både åpnede og lukkede oppgaver. Elevene må både finne informasjon, forstå og tolke, og reflektere og vurdere. I det følgende vil jeg ta for meg de 8 ulike oppgaveformuleringene i forskningsprosjektet mitt og samtidig utdype hvordan hvert av disse har potensial til å vise elevens leseforståelse. Jeg har valgt å presentere oppgavene slik de ble presentert for elevene. Det vil si at oppgavene står på nynorsk og vil følge den samme rekkefølgen som de har på oppgavearket elevene fikk.

### **1. Kor godt meiner du sjølv at du forstår novella? Ranger forståinga di frå 1-10, der 1 er lågast og 10 er høgast.**

Målet med denne oppgaven er å få elevene til å overvåke egen leseforståelse og vise metakognitiv bevissthet (Roe, 2014). I dette tilfellet skulle elevene lese gjennom teksten én gang før de rangerte egen forståelse. Ifølge Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove (2017, s. 59) vil elevene ofte rangere seg høyere for hver gang de leser teksten på nytt. Når man leser



en tekst flere ganger vil man også legge merke til nye ting. Det er ting som kan være avgjørende for forståelsen av teksten. Da ser man delene i et nytt lys, og forstår helheten stadig bedre. Av hensyn til størrelsen på forskningsprosjektet, og mengden datamateriale avgrenset jeg likevel lesingen til å bare være en gang.

Elevene ble ikke bedt om å begrunne egen rangering, likevel valgte noen å gjøre det. Elevene som begrunnet, kan representere de sterke leserne i klassen, uten at det trenger å bety at disse elevene har rangert sin egen forståelse høyt. En sterk leser er en leser som er bevisst på hvorfor leseforståelsen stopper opp. Det kan komme av flere grunner, som mangel på kunnskap om innholdet, vanskelige ord og uttrykk, eller at teksten er strukturert på en måte som er ukjent for dem. I motsetning til en sterk leser, vil ikke en svak leser være i stand til å gjøre rede for hvorfor han ikke forstod teksten (Roe, 2014, s. 45 – 46). Imidlertid er ikke et svar med bare rangering og ingen begrunnelse, nok til å definere eleven som en svak leser, da elevene, som allerede nevnt, ikke ble bedt om å begrunne. Likevel, slik jeg tolker Roe (2014, s. 45 – 46) viser elever som har begrunnet rangeringen sin, mer evne til metakognitiv bevissthet rundt egen leseforståelse.

## **2. Kva skjer i novella?**

Dette er en typisk oppgave til tekst, hvor elevene skal lese og gjengi noe fra handlingen. Det å gjengi innhold krever egentlig ikke særlig mye forståelse, det handler vel egentlig mer om letelesing, skriver Marte Blikstad-Balas (2017). Ifølge Roe et.al (2018) er derimot det å fokusere på, og finne fram til eksplisitt uttrykk informasjon en viktig del av forståelsesprosessen, og denne oppgaven inviterer til nettopp dette. Man kan også se på oppgaven som et inngangsspørsmål, hvor elevens gis anledning til å skrive seg varm eller skrive seg i gang. Det å ha formulert for seg selv hva som skjer i novellen, kan ha den effekten på elevene at de føler seg mer klar til å svare på dyptgående spørsmål.

## **3. Kva får vi vite om dei ulike personane i novella?**

Et sjangertrekk ved novelle er at det er få personer med i handlingen. Det er lite med personbeskrivelser og personene er sjelden navngitt (Grøntoft, 2014, s. 59-60). «Att döda ett barn» er intet unntak. I teksten blir personene omtalt som «mannen» og «barnet». Det er ingen personbeskrivelser, annet enn at mannen blir beskrevet med adjektiv som glad, lykkelig og sterk. Selv om elevene kan letelese for å finne små detaljer, er det samtidig et spørsmål som forhåpentligvis kan bidra til refleksjon, både rundt personene i teksten, men også rundt novelle som sjanger og betydningen bak få beskrivelser.

#### **4. Korleis vil du beskrive stemninga i starten av novella? Vis til døme i teksten på kvifor du tolkar stemninga slik du gjer.**

Litteraturarbeid i skolen rommer mye. Det innebærer å lese eldre og nyere forfattere, samtale om tekst, sjangerlære og språklige virkemidler, og å lære å lese og analysere tekster fra ulike vinkler. Et av målene med dette arbeidet er at elevene skal lære å legge merke til språk og tekst, det vil si å bli retorisk bevisste. Å være retorisk bevisst innebærer også å være i stand til å se hvordan man som lesar blir formet og påvirket av tekst, skriver Røskeland (2014, s. 196). Elevene skal tolke stemningen og vise til døme på hvorfor de tolkar stemningen slik. Da må de forsøke å sette ord på hvordan teksten former og påvirker dem. Det krever at man som lesar stopper opp underveis i lesingen for å stille spørsmål som *Hva tenker jeg om teksten? Hvorfor tenker jeg det?* (Røskeland, 2014, s. 197). Slike tenkepauser oppstår i skjønnlitterære tekster som en effekt av at underliggjøring er brukt som et virkemiddel i teksten. Claudi (2013, s. 23) hevder at i det noe er underliggjort, blir persepsjonen avautomatisert og virker på den måten at leseren må stoppe opp for å tenke.

Det er den underliggjorte formen ved skjønnlitterære tekster Røskeland (2014) peker på, når hun hevder det er behov for å argumentere for litteraturfagets plass i skolen. Selv om samspill mellom tekst og lesar kan oppstå i direkte sakpregede tekster, eksisterer det i skjønnlitteratur et større rom for tolkning og tydeligere ubestemtheter. Saktekster består av fakta. Når elevene lesar saktekster, er det i mange tilfeller nettopp for å hente ut konkret fakta. Med en slik innstilling til skjønnlitterære tekster, vil ikke samspillet mellom tekst og lesar fungere. Den underliggjorte formen krever at leseren møter teksten på dens premisser og lesar den som fiksjon, ikke som fakta. Det er hva man ønsker med litteraturundervisningen.

#### **5. Korleis påverkar vala personane tar handlinga i novella?**

Oppgaven krever at elevene trekker slutninger om noe som ikke er direkte uttrykt i teksten. Elevene må bruke informasjonen de får, reflektere og trekke egne logiske konklusjoner (Roe, 2014). Noveller skildrer ofte hverdagslige og kjente situasjoner som plutselig blir rammet av noe uventet. I «Att döda ett barn» blir det som i utgangspunktet er en vanlig sommerdag, til noe helt annett. Utfallet er tragisk. Spørsmålet utfordrar elevene til å se relasjonene mellom det som skjer i handlingen og personene som tar del i den. Det er to former for relasjoner som er sentrale: referensielle relasjoner og kausale eller logiske relasjoner. Vi kan skille dem på følgende måte:

Referensielle relasjoner gir leseren en oversikt over de ulike elementene som teksten består av, og hvordan disse forholder seg til hverandre, for eksempel mennesker, ting eller hendelser. Kausale eller logiske relasjoner gjør at leseren kan forstå hvordan forskjellige hendelser (...) er avhengig av hverandre eller påvirker hverandre (Roe, 2014, s. 36).

Tekster med mange elementer har flere relasjoner, og stiller derfor større krav til leserens evne til å se sammenhenger og trekke slutninger. Faktorer som elevens modenhet, kunnskap og erfaring med tekst kan ifølge Roe (2014, s. 36) påvirke elevens evne til å oppfatte og forstå relasjonene i teksten.

## **6. Kvifor trur du ein ikkje får vite namn på stadar og personar?**

I denne oppgaven må elevene reflektere selvstendig og begrunne egne meninger, da formuleringen i oppgaven er «kvifor trur du?». Når det ikke foreligger noen pekepinn i teksten på hva som kan være et mulig svar, må elevene forholde seg mer aktivt til novellen, og ta i bruk andre kognitive ressurser enn bare tekniske leseferdigheter (Roe, 2014). Samtidig er det en oppgave som handler om sentrale sjangertrekk i novelle. Et typisk trekk ved novelle er at det er nøkternt med person- og miljøbeskrivelser (Grøntoft, 2014, s. 60). Det er også tilfellet i «Att döda ett barn», hvor alle opplysninger om navn er utelatt. I stedet for egennavn brukes substantiv som mannen og barnet. Landsbyene blir omtalt som nummer en, to og tre.

Elever som har litterær erfaring, vil lettere kjenne igjen dette sjangertrekket ved teksten fra andre noveller. Å identifisere og forholde seg til komplekse trekk ved tekstens form og innhold krever av leseren at han bruker kunnskap om språk og tekst. Det kan være ganske avansert. Derfor kan vi ifølge Roe, et.al (2018, s. 31 – 192) si at elever som forholder seg til sjangertrekk i novelle og forklarer hva trekkene består av på en overbevisende måte, utfører ganske avanserte handlinger.

## **7. Finn døme i teksten på at forfattaren brukar verkemidla gjentakning, kontrast og frampeik. Kva slags effekt har denne verkemiddelbruken?**

Kunnskap om ulike tekstkonvensjoner, som sjangertrekk, tekststruktur og virkemidler er en sentral del av lesekompetansen. God tekstkunnskap skaper forventinger som vil lette forståelsen når vi leser, skriver Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 39). I den nye læreplanen for norskfaget står det at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur (...) og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står også at elevene skal kunne «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler (...)»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Oppgaven er altså nært knyttet opp mot det som er et definert mål i opplæringen.

Det å bare fokusere på virkemidler i seg selv vil ikke bidra til økt litterær kompetanse hos elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 101). Kunnskap om litterære virkemidler og begreper innebærer også å forstå «(...) hvordan litterære tekster er konstruert og fungerer, på basis av kjennskap til ulike litterære virkemidlers framtoning og funksjon», skriver Hennig (2010, s. 81). Likevel er elevene mest kjent med oppgaver hvor de bare skal jakte etter virkemidler, ifølge studiene til Ida Lodding Gabrielsen (2019, s. 36). I slik undervisning har litteraturen rolle som et verktøy.

Konsekvensen av det sterke fokuset på sjanger og litterære virkemidler i seg selv (...) er at i mange timer kunne det elevene leste, vært byttet ut med en hvilken som helst annen tekst innenfor samme sjanger uten at (...) oppgaven endret seg (Gabrielsen, 2019, s. 34).

Selv om det å forstå virkemidler er viktig for å forstå novellen, er det generell sjangerkunnskap. Ved å spørre om hvilke effekt virkemidlene har, tar man fokuset vekk fra det generelle og over til det spesielle ved teksten. Da handler det om hvordan virkemiddelene «virker» i novellen som ligger til grunn for lesingen. Det er hva med ønsker med litteraturundervisningen, at det er selve litteraturen som er utgangspunktet for undervisningen.

### **8. Har du opplevd at livet har snudd frå lykke til ulykke i løpet av kort tid?**

Denne oppgaven er hva Skardhammer (1993) omtaler som overføringsspørsmål.

Overføringsspørsmål er spørsmål som tar sikte på å knytte forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. Det innebærer at leseren gjør overføringer fra tekst til eget liv (Skardhammer, 1993, s. 77). Blikstad-Balas (2017) stiller seg kritisk til slike oppgaver, da elevene egentlig ikke trenger å lese novellen for å kunne svare på det. På den måten øker heller ikke oppgaven elevens forståelse, med mindre han selv lager koblinger mellom sitt subjektive svar og teksten. Torell referert i Fodstad (2013) hevder derimot at en av delkompetansene i litterær kompetanse er nettopp å gjøre overføringer fra tekst til egen situasjon. Selv tror jeg at oppgaven kan utfordre elevene til å se novellen i et annet perspektiv når de kan sammenligne og trekke paralleller til egne erfaringer. For noen av elevene vil det kanskje være nettopp det som gjør at de kan relatere seg til teksten. Kommunikasjon mellom tekst og leser oppstår i det øyeblikket leseren finner sine relasjonspunkter i – og til teksten. Ifølge Hennig (2010, s. 170) behøver ikke relasjonspunktene å være veldig konkrete, men de må være noe som gjør at leseren fatter interesse for teksten. Samtidig er oppgaven strategisk plassert som den siste. Når

elevene må søke ut av fiksjonen fordi oppgaven gir assosiasjoner til noe utenfor, er det ikke behov for å trekke elevene inn igjen.

## 6 Læreverv i skolen og lærebokanalyse

I følgende kapittel vil jeg ta for meg læreboka og dens posisjon i skolen. Deretter vil jeg gjøre en analyse av kapittelet om novelle i Fabel 9 (Fostås, et.al 2014b). Kapittelet er det kunnskapsgrunnlaget elevene har om novelle. Ved å analysere kapittelet kan jeg kontekstualisere og ramme inn elevens forståelse i møte med teksten.

### 6.1 Læreboka i skolen

Hvert år bruker skolene i grunnopplæringen rundt 700 millioner kroner på lærebøker. I det daglige brukes lærebøkene av ca.800 000 elever og lærere (Skjelbred, 2019, s. 11). En lærebok består ofte av en kombinasjon av ulike modaliteter som overskrifter, oppgaver, verbaltekst og illustrasjoner. Brødtekst, sammendrag og oppgaver er kjente læreboksjangerer. Ifølge Kjørsti Skjeldal (2014, s. 164) vil det si at det å lese en lærebok krever en sammensatt lesekompetanse og ulike lesestrategier. Lærevervene følger elevene gjennom hele skoleløpet, og er kanskje den sjangeren de har mest kjennskap til. Det er i alle fall den sjangeren de bruker mest tid på i undervisningen.

Ifølge Hausvik (2020) er kapitlene i læreverv laget etter den samme oppskriften. De begynner med en innledning hvor læringsmålene blir presentert. Deretter følger vanligvis en teoretisk presentasjon om for eksempel sjangertrekk og virkemidler. Når teorien er gjennomgått blir elevene møtt av en litterær tekst, i mange tilfeller en novelle. Novellen er ofte tilrettelagt etter teoridelen som elevene har vært igjennom. I slutten av kapittelet er det mange læreverv som bruker selvevalueringsskjema hvor elevene kan sjekke sin måloppnåelse (Hausvik, 2020, s. 13). Forlagene bruker kanskje forskjellige litterære tekster og vektlegger ulik teori. På den måten kan man bruke kapitler om novelle fra ulike læreverv som supplement til hverandre.

Det foreligger ingen litterær skolekanon i den norske skole. Derfor er det opp til forlagene å avgjøre hvilke tekster de velger å ta med i læreboka. De må likevel forholde seg til læreplanen som sier:

Elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (...). De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tekstene må altså representere tekster fra både eldre litteratur og samtidslitteratur. De må være i ulike sjangerer og på ulike språk. Selv om det er nødvendig med slike føringer, hevder Aamotsbakken (2013, s. 50 – 61) at det fører til at tekstene blir selektert ut fra didaktiske og

pragmatiske hensyn. De blir sjeldent valgt bare i kraft av sin litterære kvalitet. Det er likevel ikke avgjort at de tekstene som står i læreverkene, er de tekstene som blir brukt i undervisningen. I den norske skolen er det metodefrihet. Det vil si at det er opp til læreren å velge både litteratur og arbeidsmåter. Samtidig viser forskning at læreboka har en betydelig plass i opplæringen, og at mange lærere planlegger undervisningen ut ifra den (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det tror jeg har sammenheng med at det er tidkrevende å oppsøke andre kilder for å finne egnet materiale til undervisningen. Likevel er min erfaring at man som lærer bygger seg opp en ressursbank med opplegg til undervisning, som et resultat av at man er en del av et kollegia hvor det deles ideer og erfaringer. Samtidig gjør dagens digitale utvikling at andre nyttige læringsressurser er mer tilgjengelig for bruk i klasserommet. Det gjør det enklere å supplere læreboken med annet lærestoff.

## **6. 2 Lærebokanalyse av Fabel 9**

I innledningen stiller jeg forskningsspørsmålet «hvilke læringsmål og hvilket fagstoff vektlegges i et lærebokkapittel om noveller i elevens læreverk?». I analysen har jeg brukt kapitlet om novelle hentet fra læreboka *Fabel 9*. Læreboka er skrevet av Anne-Grete Fostås, Åse Marie Ommundsen, Ellen Birgitte Johnsrud, Harald Ødegaard, Helge Horn, Jannike Heddal Nilssen & Maria Nitteberg, og kom ut i 2014. Det vil si at læreboka følger kompetansemålene for norsk på ungdomstrinnet i LK06.

### **6.2.1 Læringsmål**

Læringsmål er utformet med utgangspunkt i kompetansemål. Kompetansemål er mål som er tettepakket med informasjon over hva elevene skal kunne. Målene er ofte formulert med ord og uttrykk som elevene kan oppleve som abstrakte. Derfor skal læringsmålene dele kompetansemålene inn i mindre deler, og være konkrete mål som elevene kan strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg har valgt å ta for meg læringsmålene i kapitlet om novelle i *Fabel 9* fordi det kan fortelle meg noe om hva elevene i utgangspunktet skal kunne etter endt kapittel. Om elevene faktisk kan det, er en annen sak. Likevel kan læringsmålene gi meg en viss pekepinn på hva som bør være kjent kunnskap om novelle blant elever på 10.trinn.

#### **6.2.1.1 Kjennetegn for novelle**

Det første læringsmålet er at elevene skal kunne «forklare hva en novelle er, og hvilke kjennetegn som er typisk i noveller». Hva som ligger i «kjennetegn for en novelle» står under overskriften «Hva kjennetegner en novelle?». Videre er det listet opp typiske sjangertrekk

som vendepunkt, frampek, åpen slutt, lite personbeskrivelser og kort tidsperspektiv. Frampek blir beskrevet som «(...) små hint tidlig i teksten om hva som vil skje mot slutten. Det går for eksempel an å bruke overskriften i en novelle som et frempek». Kjennetegnene er også listet som punkter i en egen tekstboks. I LK06 står det at elevene skal kunne «gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Forskjellen mellom læringsmålet og kompetansemålet, er at der hvor LK06 beskriver med konkrete begreper, blir kjennetegn brukt som et samlebegrep i læringsmålet.

Å ramse opp kjennetegn slik det er gjort i kapittelet, er en klassisk introduksjon av novellesjangeren i klasserommet, ifølge Gabrielsen (2019). Det gir elevene generisk tekstkompetanse, som vil si at det de lærer er overførbart til andre tekster i samme sjanger. En novelle i seg selv blir da stående som et eksempel eller en modell innen en bestemt sjanger (Gabrielsen, 2019, s. 32). I slik undervisning blir ikke litteraturen lest på sine premisser. Elevene leser ikke en novelle for å få en leseopplevelse, de leser den for å få sammenligningsgrunnlag med andre noveller. Sjangertrekkene blir nærmest stående som fakta, eller klare punkter elevene kan sammenligne novellene opp mot. I en slik tilnærming forsvinner fokuset vekk fra fiksjonen, og teksten i seg selv mister sin betydning.

#### *6.2.1.2 Lese mellom linjene og tolke*

Det andre læringsmålet for kapittelet er «lese mellom linjene og tolke en novelle». I LK06 står det at elevene skal kunne «lese og analysere et bredt utvalg tekster (...) og formidle mulige tolkninger» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Oppgaver som innebærer at elevene skal tolke en novelle er en svært tradisjonell og dominerende oppgavetype på ungdomstrinnet. Ifølge Hennig (2010, s. 214) velger lærerne slike oppgaver for å ha et vurderingsgrunnlag. Da gjør de ofte en analyse sammen med elevene i forkant av vurderingen. Læreren velger gjerne da en annen tekst enn den teksten elevene skal analysere og bli vurdert i, men elevene kan bruke rammene for analysen som en modelltekst. Det er flere positive sider med å bruke modelltekst i undervisning, det er ikke tema for denne oppgaven. Ulempen med modelltekst, er at det kan bli vanskelig å vurdere elevens selvstendighet i arbeidet. Dersom elevene nærmest bare kan fylle inn i en ferdig skriveramme, vil formuleringene bære preg av å være læreren sin stemme, ikke elevens egne refleksjoner og drøfting.

I møte med en novelle må leseren «lese mellom linjene» fordi deler av teksten er implisitt. Å lese «mellom linjene» er å gjøre inferenser. Inferenser er å trekke slutninger. Ida Buch-Iversen



(2014b) skriver «når sammenhenger mellom ord, setninger og avsnitt er implisitt, kreves det at leseren trekker slutninger». Det er nødvendig å gjøre inferenser for å få en sammenhengende forståelse av teksten (Buch-Iversen, 2014b). For en erfaren leser er det å gjøre inferenser selvsagt. For en uerfaren leser er inferensene derimot ikke like innlysende. Noen elever trenger derfor å bli bevisst på at en novelle krever at leseren gjør inferenser underveis, og de trenger veiledning i hvordan de gjør det (Buch-Iversen, 2014a). Undervisning om inferenser må dreie seg om hva som ikke står i teksten, men det er en pedagogisk utfordring å gjøre det implisitte eksplisitt, skriver Buch-Iversen (2014a). Det å «lese mellom linjene» er en kunst å lære seg, og handler om å kunne dikte og forestille seg. Slike egenskaper som Torell referert i Fodstad (2013) omtaler som konstitusjonelle kompetansen og er medfødt. Selv om det bor i oss alle, tror jeg det er noen som klarer å utnytte evnene mer enn andre, og i møte med novelle vil det bli særlig tydelig. De som leser mellom linjene og fyller tekstens tomme rom med handling, leser en tekst med mening. De som ikke gjør det, vil ha utfordringer med å forstå hva teksten egentlig vil formidle.

### 6.2.1.3 Skrive egen novelle

Det tredje og siste læringsmålet er at elevene skal kunne «skrive egne noveller der du bruker det du har lært om sjangeren». Formuleringen «det du har lært om sjangeren» er abstrakt, slik jeg tolker den. I dette tilfellet vil jeg faktisk si at LK06 mer konkret. Som tidligere nevnt står det i kompetansemålene at elevene skal kunne «gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2013) Videre står det at de skal kunne «(...) bruke *noen* av dem i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, utheving tillagt). Kompetansemålet er i mine øyner mer presis på både hva elevene skal kunne om novellesjangeren, og hvilke virkemidler de bør inkludere i egen tekst.

Å skrive en egen novelle kan være en krevende oppgave for mange elever av flere grunner. Det krever både skrivekunnskap og motivasjon. Elevene kan også støte på utfordringer som er sentrale for alle forfattere. Slike utfordringer kan dreie seg om hvordan de skal beskrive personer, hvordan de skal bygge opp teksten, hva konflikten skal være og når løsningen skal komme (Hennig, 2010, s. 220). Under overskriften «skriv din egen novelle» i *Fabel 9* blir elevene presentert for en liste bestående av ni punkter. Punktene handler om hvordan de kan gå fram når de skal skrive en egen tekst. Flere av punktene oppfordrer elevene til å inkludere en skrivevenn i skriveprosessen. Skrivevennene kan gå sammen om å lage ideer og gi hverandre tilbakemeldinger på tekstutdrag. Hennig (2010, s. 220) hevder at det å produsere

tekst i lag ofte virker motiverende på elevene og arbeidsinnsatsen. Det er også min erfaring. Da har elevene muligheter for både å påvirke og utveksle kreative ideer. En skrivevenn er i mine øyner en du kan gi og få gode råd av, men da er det vesentlig at de har den samme intensjonen om arbeidet. Kriteriene for at skrivevenner skal fungerer, er derfor at elevene blir plassert sammen med noen på det samme nivå, både i forhold til skriveferdigheter og motivasjon.

Det kan også være krevende for læreren å *lage* oppgaver som innebærer at elevene skal skrive egne tekster. Utfordringene dreier seg ofte om å utforme oppgaver som tillater elevene å skrive tekster de har *lyst til å skrive*, men som samtidig er relevant i forhold til fag og tema. Veldig klare instruksjoner kan virke hemmende for kreativiteten. Samtidig kan få instruksjoner bidra til at elevene skriver seg «vekk» fra det som egentlig var oppgaven, og at tekstene derfor blir vanskelig å vurdere etter læringsmål. Oppgavene må også være utformet slik at det både er rom for, og naturlig å flette inn *noen* av virkemidlene, slik kompetansemålet krever. Likevel er det ikke en god oppgave dersom det er et mål at elevene skal inkludere flest mulig virkemidler, i så fall blir det mer en form for trening i teknisk virkemidlerbruk, framfor faktisk skrivetrening (Hennig, 2010, s. 114). Skriveoppgaver er utgjør ofte en del av det endelige vurderingsgrunnlaget. Min erfaring fra undervisningspraksis er at store skriveoppgaver ofte resulterer i bedre tekster, hvis man legger opp til prosessorientert skriving. Da skriver elevene teksten i en prosess hvor de får tilbakemeldinger på arbeidet, og må revidere teksten underveis.

### **6.2.2 Innhold i kapitlet**

Elevene blir tidlig i kapitlet introdusert for en eksempeltekst. Det er novellen «Rødme» av Espen Haavardsholm. «Rødme» ble utgitt i 2002 og er en del av samlingen «Noveller om ungdom» (Fostås, et.al. 2014a, s. 173). Teksten går over en og knapt en halv side i kapitlet, og det er oppgaver knyttet til novellen både før, underveis og etterpå. «Rødme» er for meg en ukjent novelle. Novellen er heller ikke nevnt verken i Skaug (2018) sin masteroppgave om bruk av skjønnlitterære tekster, eller i Kjelen (2013) sin avhandling om litteraturundervisning i ungdomsskolen. Likevel kan det være flere grunner til at forlaget har valgt å bruke nettopp denne novellen. Teksten er såpass kort at elevene rekker både å lese og jobbe med den innenfor rammen av en skoletime. I teksten er det også brukt litterære virkemidler på en tydelig måte, og ifølge Fostås et.al (2014a, s. 175) er novellen «så konsentrert at vi må lete godt mellom linjene for å tolke alt forfatteren vil fortelle oss».

Videre i kapittelet blir elevene presentert for teori om motiv og tema, oppbygging av novelle og litterære virkemidler. Som virkemidler trekker kapittelet fram synsvinkel, skildringer, tempo, språklige bilder, kontraster og symboler. Slik jeg observerer er virkemidlene strategisk plassert før elevene får introduksjon i å skrive egen novelle. Da gir det mening at læringsmålet er formulert som at elevene skal skrive tekster hvor de bruker det de har lært. Etter litterære virkemidler blir elevene introdusert for språklige virkemidler. Da blir kontrast nevnt på nytt, sammen med framflytting, gjentakelse, dialekt og talemåter. I slutten av kapittelet kan elevene teste seg selv opp mot de nevnte læringsmålene. De får også en utfordring som går ut på at de skal skrive en novelle.

### **6.2.3 Ulike typer oppgaver i kapittelet**

Skardhammer (1993) skiller mellom tre ulike typer spørsmål; identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Alle typene er representert i kapittelet, blant annet i tilknytning til novellen «Rødme». Identifikasjonsspørsmål er spørsmål som knytter forbindelse mellom tekst og leser. De stiller ingen krav til kunnskap eller skarpsyn, men appellerer til følelser og engasjement (Skardhammer, 1993, s. 75). Et forsøk på å skape denne forbindelsen er spørsmålet som står midtveis i teksten: «har du lekt denne appelsinleken selv noen gang?». Den såkalte appelsinleken er sentral for handlingen i novellen. Når de leker appelsinleken i teksten, foregår den mellom personer som er i samme aldersgruppe som elevene. Da er det heller ikke helt usannsynlig at elevene også kjenner til leken. Dermed kan det være et godt utgangspunkt for å skape en identifikasjon mellom tekst og leser.

Den andre typen spørsmål er refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmål er spørsmål som lokker fram «resonnement og refleksjon over det som ligger mellom linjene i teksten», skriver Skardhammer (1993, s. 76). Målet med slike spørsmål er å oppfordre elevene til å lese teksten mer oppmerksomt slik at de både underveis, og i etterkant av lesingen kan beskrive utsagn og handlinger i teksten, og analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger (Skardhammer, 1993, s. 76). Et eksempel på et refleksjonsspørsmål i *Fabel 9* er: «Jenta i teksten har kastanjebrunt hår. Skriv et avsnitt om hva du forbinder med denne fargen, og hva du tror forfatteren har ment når han har valgt akkurat denne». Elevene blir altså utfordret til å analysere karaktertrekk, og bruke det som utgangspunkt for å resonnerer seg fram til hvilke hensikter forfatteren har hatt med å velge kastanjebrunt hår.

Den siste typen spørsmål er overføringsspørsmål. Overføringsspørsmål er spørsmål som tar sikte på å knytte forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. Det innebærer at leseren gjør

overføringer fra tekst til eget liv (Skardhammer, 1993, s. 77). «Rødme» handler om forelskelse. Et av spørsmålene til novelle er: «Tenk deg at du er veldig forelsket, og at du skal ta på den du er forelsket i, uten at den personen vet noe om dine følelser. Hvordan kjennes det?». Dette er et eksempel på et overføringsspørsmål. Spørsmålet legger opp til at elevene skal gjøre overføringer fra tekst til eget liv, i form av at de skal relatere seg til det som personen i teksten opplever ved å reflektere over eget kjærlighetsliv.

#### **6.2.4 En oppsummering av analysen**

Ifølge læringsmålene skal elevene kunne gjenkjenne en novelle ved å peke på sjangertrekk, analysere den og lese det som står «mellom linjene». Å lese «mellom linjene» er ikke noe elevene direkte kan lære gjennom læreboken. Likevel kan forfatterne av læreboken legge til rette for det, ved å bruke en novelle hvor det er naturlig å gjøre inferenser, slik som i «Rødme». Det er også laget ulike oppgaver til novellen, som identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Da må elevene vise ulike former for kompetanse.

Elevene skal også kunne skrive egne tekster hvor de bruker både litterære og språklige virkemidler, selv om ikke dette står konkret i læringsmålet. Formuleringen i læringsmålet er at elevene skal bruke «det de har lært». En stor del av kapitlet, altså det elevene skal ha lært, handler nettopp om virkemidler. Videre består kapitlet av teori om novelle, og oppgaver som er knyttet tett opp mot den teorien elevene blir introdusert for. Kort oppsummert vil jeg si at elevene blir presentert for hva jeg vil definere som allmenn kunnskap om novelle. Samtidig er *Fabel 9* (Fostås, et.al, 2014a) svært gjenkjennelig i den oppskriften for kapitler i læreverk, som Hausvik (2020) viste til. Hovedingrediensene i oppskriften var læringsmål, teori om sjangertrekk og en litterær tekst i form av novelle. Det kan vi også finne i *Fabel 9* (Fostås, et.al, 2014a).

## 7. Analyse og drøfting av funn

### 7.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og drøfte funn for å kunne belyse min problemstilling; *Hvordan gir elever uttrykk for leseforståelse i møte med en skjønnlitterær tekst, eksemplifisert med oppgaver og novellen «Att döda ett barn»?* Elevene brukte varierende med tid for å lese novellen og svare på oppgavene. Noen elever var raskt ferdig, andre elever brukte hele timen. Om det er sammenheng mellom tidsbruk og lengde på besvarelse, eller tidsbruk og kvalitet på besvarelse, har jeg ingen opplysninger om. Det jeg definerer som en lang besvarelse er en besvarelse som består av svar på alle åtte spørsmål med utfyllende, eller delvis utfyllende innhold. Hva jeg definerer som en kort besvarelse er besvarelse med lite innhold, hvor eleven har svart på få spørsmål. Det vil si at i noen besvarelser er det flere funn å hente enn i andre. Samtidig kan en besvarelse med lite innhold også være et interessant funn, og bidra til å belyse ulike perspektiver i problemstillingen. Et hermeneutisk tolkningsprinsipp innebærer også å se delene for å danne en helhet. I en slik tilnærming tenker jeg at hver besvarelse utgjør en viktig del.

#### 7. 1. 1 Å uttrykke seg om egen forståelse

Uavhengig av hva innholdet i spørsmålet er, krever hver av oppgavene at elevene setter ord på egen leseopplevelse. En elev skriver «Vet ikkje kordan eg skal formulerer det». Svak verbal kompetanse kan vanskeliggjøre det å sette ord på hvordan man leser, tolker og forstår tekst. Samtidig skriver Hennig (2010) at vi må skille mellom faktisk kompetanse og kompetanse slik den kommer til uttrykk. Slik jeg tolker funnet, gir eleven uttrykk for at han vet hva han vil svare, men han vet ikke hvordan han skal uttrykke seg for å formidle egne tanker.

I delkapittel 2.3.2 presenterer jeg Kjelen (2020) som hevder at det ikke er forskjell på å uttrykke seg om litterære erfaringer og andre erfaringer. Blant elevene er det noen som stort sett bare har svart med enkle setninger som «hmm, vet ikke», eller bare ord som «nei» og «dårlig». Når jeg ser disse svarene, tenker jeg at det å uttale seg om en litterær erfaring i prinsippet er det samme som å uttale seg om alle andre erfaringer, men det er likevel ikke det samme. Der hvor hvilken som helst annen erfaring krever et hverdagslig språk, krever litterære erfaringer et eget språk. Særlig i analytiske oppgaver hvor elevene må forankre tolkningene i selve teksten, har de behov for et fagspråk, skriver Kari Anne Rødnes (2014, s. 8). Ifølge Penne (2006, s. 357) er det fordi hverdagsspråket handler om følelser, og vil ikke

strekke til når elevene skal argumentere og resonnerer med utgangspunkt i en litterær tekst. Den litterære kompetansen er noe vi har med oss og utvikler etter hvert som vi får mer erfaring med tekst. Jeg tenker at det gjelder for utviklingen av et litterært språk også. Elevene må både lese og snakke om litteratur for å utvikle et litterært språk. De må bli eksponert for situasjoner i klasserommet hvor de får mulighet til å bruke og utvikle fagspråket. Å skape slike situasjoner i klasserommet er læreren sitt ansvar. Likevel vil elevene ha ulike forutsetninger for å utvikle et litterært språk. På samme måte som den litterære kompetansen er ujevnt fordelt i klasserommet, vil elevene mestre det litterære språket på ulike nivåer.

I den første oppgaven skal elevene først og fremst uttrykke seg med tall. Spørsmålet er «kor godt meiner du sjølv du forstår novella?». Videre skal elevene rangere egen forståelse mellom 1 – 10. Mine funn viser at den laveste rangeringen er 1 og den høyeste rangeringen er 9. De fleste elevene har rangert seg mellom 3 –7. Blant elevene som har rangert seg på det laveste er det en som skriver «2, var vanskelig å få med det som stod i teksten». Det kan være flere ting i teksten som eleven opplever som vanskelig. Språket kan være en utfordring, eleven kan ha svake leseferdigheter, eller utfordringer med å relatere seg til novellen. Hvis eleven ikke finner noe i novellen som han kan knytte seg til på et personlig nivå, vil han oppleve teksten som utilgjengelig. I utgangspunktet tenker jeg at innholdet i novellen ikke bør være så fjernt. Handlingen inneholder elementer som alle kan relatere seg til, som varme sommerdager og bilkjøring. Likevel skal man være forsiktig med å innta slike forutinntatte forestillinger om hvordan elevene skal oppleve teksten, ifølge Hennig (2010, s. 78). De har tross alt en helt annen livs- og teksterfaring, og står på et annet sted i sin leseutvikling.

Det var ingen krav i oppgaven om å begrunne egen rangering. Likevel har noen elever valgt å gjøre det, og det er særlig to grunner for rangeringen som går igjen i funnene; skriftspråk og forkunnskaper.

### **7. 1. 2 Skriftspråk**

Det at flere elever nevner skriftspråket som årsak til hvorfor de rangerer slik de gjør, gav meg noen interessante funn om elevens forståelse av grannespråk. Som nevnt i delkapittel 3.2.1 er det et kompetansemål at elevene skal kunne lese tekster på svensk. Når det kommer til leseforståelse, er funnene også gode eksempler på hvordan elevene samhandler med tekst som ikke er på deres skriftspråk. I noen tilfeller må de ned på ordnivå for å forstå sammenhengen. En elev skriver «3 pga. det er svensk». Måten eleven formulerer seg på, gir meg et inntrykk av at han rangerer seg først og fremst med utgangspunkt i hvordan han forstår svensk, ikke

hvordan han forstår innholdet i novellen. En annen elev skriver «Eg veit ikkje kor godt eg forstod novella siden den stod på svensk og eg er dårlig på å skjønne det, men eg trur eg forstod det heilt greit, 5 kanskje». I dette tilfellet har språket den effekten at eleven blir usikker på om han forstår. Hadde novellen vært på norsk, ville kanskje eleven vært mer selvsikker i egen rangering. Samtidig kan det være andre trekk med teksten som virker hemmende for elevens leseforståelse, men som ikke blir synlig fordi eleven er mest opptatt av at han har dårlige språkkunnskaper i svensk.

Vellykket lesing er ifølge Roe (2014, s. 36) betinget av samsvar mellom leserens nivå av ferdigheter, tekstens form og innhold. En elev skriver «novella forstod eg godt, men siden den var på svensk, og kanskje litt rotete: så rangerer eg den 6.5». Dersom eleven ikke bruker tekstens tomrom til å medvirke i handlingen, vil heller ikke teksten gi mening, og den kan oppleves som hva eleven omtaler som «rot». Samtidig kan elevens opplevelse av teksten være et resultat av at det ikke er samsvar mellom elevens leseferdigheter og den lesemåten teksten krever, men for han selv er det skriftspråket som fremstår som mest ødeleggende. En annen elev skriver «Jeg forstod novellen ganske godt, men det var litt vanskelig å forstå svensker. Hvis jeg skal gi forståelsen min et tall mellom 1 og 10 blir det 7». Jeg kunne valgt å gi elevene en novelle på norsk. Da hadde kanskje flere elever rangert sin egen forståelse høyere. Likevel kan jeg begrunne valg av tekst ut ifra kompetansemål. Det var heller ikke et mål at flest mulig elever skulle rangere seg høyest mulig, det ville i så fall vært et urealistisk mål for en elevgruppe hvor ulike lesere vil være representert.

### **7. 1. 3 Forkunnskaper**

I møte med skjønnlitteratur er førforståelse minst like viktig for leseforståelsen som i møte med sakpregede tekster. Man trenger førforståelse når det gjelder hva man kan forestille seg, hvordan man forstår handlingen, kunnskap om hvordan mennesker er og kunnskaper om hvordan verden er, alt etter som hvilken skjønnlitterær tekst man skal lese. Man kan også relatere førforståelse til egne følelser og egne situasjoner når man skal lese skjønnlitteratur. Ved å ha lest mye, bygger man opp forkunnskaper om å kunne forestille seg tekstverdener, godta fiksjon, godta og gjenkjenne sjangrer, for å nevne noe.

Elevene hadde lest novellen før. Når man leser en tekst for andre gang, er man utstyrt med vesentlig større informasjon om teksten enn første gang. Iser (1981, s. 111) skriver «den viden som nu gjennomsyrrer teksten, skaber en forventning om kombinationsmuligheter, som det ved første gjennomlæsning var å umuligt å gå øye på». En elev skriver «Siden det står på svensk, så

er det litt vanskelig å forstå, men siden eg har lest den før, så forsto eg den ganske greitt. Siden den var på svensk, rangerer eg den 6/10». En annen elev skriver «3/10. Hvis vi ikke hadde lest denne teksten før så ville jeg ikke forstått». Slik jeg tolker elevene kan det virke som at de opplever novellen som «ny», fordi den er på svensk. Likevel ligger teksten i underbevisstheten deres. Det som ikke gav mening forrige gang de leste teksten, kan ha gitt mening nå. Det er fordi forståelsen beveger seg som en sirkel. Sirkelen veksler mellom delene og helheten i teksten, og man ser de stadig i et nytt lys av hverandre.

#### **7. 1. 4 Å lese mellom linjene og oppfatte stemning**

I en av oppgavene får eleven spørsmål om hvordan de vil beskrive stemningen i teksten og hvorfor de tolker stemningen slik. Funnene viser at elevene har tolket stemningen på to ulike måter, enten som mørk og dyster, eller som lys og lystig. Flere av elevene har gode begrunnelser for å tolke novellen på den ene, eller andre måten. Det viser hva Iser (1981) mener med at det er i samspill mellom tekst og leser at teksten får betydning.

Blant elevene som har tolket novellen som mørk og dyster, er det en elev som skriver «Eg synes det er creepy stemning for de gjentar: denne dag skal eit barn dödas». Selv om besvarelsen nødvendigvis ikke har så mye innhold, synes jeg likevel dette er et interessant funn, ut ifra måten eleven uttrykker seg på. Han bruker det jeg vil definere som et ungdomsspråk. Jeg tror at en informant fra en annen aldersgruppe ville valgt et annet begrep enn «creepy», men eleven setter ord på sin umiddelbare opplevelse av teksten, ved hjelp av «sitt» språk. Han viser også til sitat, og jeg opplever at det er tydelig sammenheng mellom det eleven skriver og sitatet han viser til. På den måten vil jeg si at eleven har tillagt teksten en ny mening, som tar utgangspunkt i den som allerede ligger der. Det er hva Bråten (2007) trekker fram som essensielt i leseforståelse. En annen elev skriver «Jeg synes stemningen er uforutsigbar og kald fordi vi vet ikke hvordan en lykkelig mann skal drepe et barn, men på begynnelsen så leser vi at det kommer til å skje, så det skaper sånn kald stemning». Eleven er konkret på hvor og hva i teksten som gjør at han opplever stemningen som «uforutsigbar og kald». For å bruke Røskeland (2014) sine ord, så viser eleven at han er retorisk bevisst når han setter ord på hvordan teksten former og påvirker han.

Blant elevene som skriver at de tolker stemningen som lys og lystig, er det flere som viser til følgende sitat «det är den lyckliga morgonen (...)». Fortsettelsen på setningen er «(...) til en ond dag». Imidlertid er det en gjenganger i mine funn at elevene har sett vekk fra fortsettelsen av setningen når de har tolket. Det kan tyde på elevene først og fremst tolker ut ifra enkle



detaljer og enkeltord. En modell-leser slik Eco (1994) presenterer ville trolig tolket hele setningen. Samtidig var instruks i oppgaven at elevene skulle gjøre greie for hvordan de tolket stemningen i begynnelsen av novellen. En elev skriver «stemninga virker koselig og lys fordi det står at det er ein lett dag og at solen skinner. Det står også at det er ein lykkelig morgen og dama nynner på kjøkkenet». Når Iser hevder at tomrom i teksten ikke kan fylles med hva som helst, hevder han samtidig at det ikke er mulig å tolke en tekst på alle slags mulige måter. Jeg tenker at det er mange tolkninger som kan være gyldig, så lenge man tolker innenfor rammene av teksten, slik eleven i det nevnte eksemplet gjør.

Elevene fikk også instruks i oppgaven om å vise til eksempel i teksten, for å begrunne egen tolkningen. Det er flere måter å vise til eksempel på, som sitat eller med konkrete beskrivelser fra teksten. En elev skriver «stemninga i starten på novella var munter og idyllisk, litt uvirkelig. Eg såg for meg fint vær, en lykkelig mann som snart skal ro på et stille vann, rolig og pent. Ungene som løp over marken, og skulle knyte de små skoene sine». Med så detaljerte beskrivelser fra novellen, er det tydelig at eleven lest teksten med engasjement og følelser involvert. Han har hatt oppmerksomheten inn mot teksten. En slik lese måte er hva Rosenblatt (1994, s. 25) beskriver som estetisk lese måte. Teksten er langt fra like tydelig hos eleven som skriver «Eg får ein slags gammeldags stemning og det får meg til å lese meir, pga: eg blei interessert. Og derfor synes eg det er ein bra tekst», eller hos eleven som skriver «den startet ganske vanlig, så vart stemningen veldig dyster, men samtidig lurte eg fortsatt på kva som ville skje vidare». Disse elevene bruker verken sitat eller beskrivelser fra teksten for å begrunne egen tolkning. Det de gjør er å beskrive egen leseopplevelse. Samtidig kunne beskrivelsene deres passet hvilken som helst tekst, fordi de er så generelle i måten de uttrykker seg på.

### **7. 1. 5 Å gjenkjenne virkemidler og uttrykke virkemidlers effekt**

I Oppgave 7 skal elevene finne døme i teksten på at forfatteren har brukt gjentakelse, kontrast og frampek, og svare på hvilken effekt virkemidlene har i teksten. Over halvparten av elevene har vist til døme ved hjelp av sitat, særlig når de skriver om gjentakelse. Da viser de fleste til gjentakelsen av sitatene «döda ett barn» og «en lycklig mann». Elevene som kommer med eksempel på kontrast, trekker fram kontrasten mellom starten og slutten av novellen. En elev skriver «kontrast blir brukt når det først blir veldig bra stemning og så neste sekund er det veldig dyster stemning». En annen elev skriver «kontrast: At i starten er alt fint og bra/ i slutten er alt trist og dumt». Som eksempel på frampek er det veldig mange av elevene som trekker fram tittelen på novellen. Noen elever har også fått med seg at frampek kan ha en

todelt funksjon. Blant disse er det en elev som skriver «forfatteren forteller mange ganger at eit barn skal dø. Det er både gjentakelse og frampeik».

Selv om det er nevnt i kompetansemålene at elevene skal kunne gjenkjenne og bruke virkemidler, viser mine funn at ikke alle elever på 10.trinn kan det. Et eksempel på det er eleven som skriver «Forfatteren er jo svensk og bruker ord som gnolande og andre svenske ord, derfor syns eg det blir meir mystisk fordi eg vet ikkje selv ka det betyr». Eleven vet åpenbart ikke hva virkemidler er, og har ingen forståelse for de litterære begrepene. Litt i samme gate er eleven som skriver «eg forstår ikkje ordene så eg veit ikkje om han har brukt det, men de virkemidlene gjør at handlingen kommer tydeligere fram». Når eleven skriver at han ikke forstår ordene, tolker jeg det som at det er gjentakelse, frampek og kontrast han ikke forstår. Likevel er eleven inne på hvilken effekt virkemidlene har, på en veldig generell basis. Å bare jakte etter virkemidler er ingen god oppgave i seg selv. Det krever ikke mer enn at elevene går inn i teksten og henter ut det de trenger. Derfor ville vanligvis det å kommentere effekten være et bevis på høyere kompetanse, men et sånt generelt utsagn som eleven i det nevnte eksemplet ovenfor kommer med, viser ikke dette.

Det er gjennomgående i funnene at når elevene skriver om effekten av virkemidler, er de veldig generelle i formuleringene. Formuleringene ligner mer standardfraser som er tillært, enn selvstendige betraktninger. Eksempler på det er «han bruker frampeik gjennom heile teksten omtrent heilt til det skjer. Effekten av det er at vi heile tida får eit hint av at noko kjem til å skje» og «overskriften/tittelen til novellen er et tydelig frampek. Det gir oss et hint av hva som vil skje senere i teksten». Det er også en elev som skriver «desse virkemidla gjør teksten sterkere». Svaret kan tolkes som et generelt utsagn om virkemidler, men det kan også tolkes som om at eleven uttaler seg om hvilken effekt virkemidler har på hans personlige leseopplevelse av teksten. I analysen av kapittelet om novelle i *Fabel 9* (Fostås et.al, 2014a) fant jeg at virkemidler utgjør en stor del av den teorien elevene blir presentert for. Det er mye fokus på virkemidler i seg selv, og lite fokus på hvordan virkemidler opptrer i tekst. Elevene kan nærmest pugge hvert virkemiddel som en definisjon. På den måten blir virkemidler noe som er overførbart mellom ulike tekster, men det samme gjelder ikke effekten av dem. Selv om elevene velger riktig eksempler for å synliggjøre de ulike virkemidlene, tyder funnene mine på at elevene kunne lest en hvilken som helst novelle, og gjort akkurat det samme arbeidet. Ifølge Gabrielsen (2019, s. 36) er dette typiske kjennetegn for litteraturundervisningen som foregår i klasserommet. Elevene lærer generell sjangerkunnskap, og i det har litteraturen rollen som et verktøy. Fokuset på litteraturene i seg selv og elevens

rolle som *leser* av et litterært verk, er heller begrenset. Når litteraturen bare fungerer som et middel for å oppnå noe konkret, blir det vanskelig å argumentere for fagets egenverdi.

### **7. 1. 6 Å forstå selve handlingen**

Noen elever skriver et helt handlingsreferat. Da nevner de alt som skjer fra mannen setter seg i bilen, til han kjører på barnet. En elev avslutter referatet sitt med «(...) den lykkelige mannen endrer planen sine og drar hjem igjen, men da er alt mørkt og grått og ingen er glade lengre». Dette kan være deres metode å skrive seg varm på. Kanskje forstår de teksten bedre, dersom de formulerer handlingen med andre ord. Andre elever formulerer seg derimot kort, som for eksempel «At en lykkelig mann dreper et barn i en bilulykke». De fleste elevene konsentrerer seg om mannen og sentrerer handlingen rundt han, men det er også eksempler på elever som fokuserer på barnet. En elev skriver «det er snakk om at en mann skal drepe et barn. Og barnet kommer aldri til å få smake sukker eller få se det vakre havet». Jeg tolker formuleringen «det er snakk om (...)» som at det er frampekene i teksten eleven refererer til. Samtidig formulerer han seg som om at det aldri skjer at mannen dreper barnet, at det bare er noe det blir snakket om. Det kan tyde på at eleven ikke har gjort de inferensene som er nødvendig for å forstå handlingen, og at han derfor ikke har fått med seg at det faktisk skjer.

En elev oppsummerer handlingen på en kort, men likevel beskrivende måte. Han skriver «et barn blir drept, stort vendepunkt fra lykke til ulykke». Dette er en av to oppgaver eleven har svart på, han har også rangert sin egen forståelse til 2 av 10. Det kan være flere grunner til at han ikke har svart på flere oppgaver, som for eksempel manglende motivasjon. Roe (2014, s. 39) beskriver motivasjon som en indre drivkraft. Det er den som driver oss til å utføre en oppgave. Når eleven rangerer egen forståelse til bare 2 av 10, signaliserer han samtidig at han ikke vurderer egne prestasjoner særlig høyt. Lav selvoppfatning vil gå utover motivasjonen og lysten til å arbeide. Elever som har tro på egne prestasjoner har bedre forutsetninger for å lykkes (Roe, 2014, s. 41). At eleven er oppmerksom på at det har skjedd et vendepunkt, tyder likevel på at han er kjent med handlingen i teksten, selv om han har svart på få av oppgavene.

Det er kun en elev som nevner at handlingen er basert på parallelle handlinger. Riktignok er han bare innom det på en svært overfladisk måte, og han bruker heller ikke det begrepet.

Eleven skriver «det ble skrevet i forskjellige vinklar, det står om hva han som kjørte bilen gjorde før han skulle sette seg i bilen og kor han skulle. Det står om hva barnet gjorde før ulykken». Eleven uttaler seg bare om første del av handlingen. Det han nevner er egentlig uvesentlig opplysninger, og forteller lite om hva som faktisk skjer. Han går på ingen måter i

dybden av teksten, eller reflekterer over innholdet. Selv om han viser tendenser til analytisk kunnskap når han nevner at novellen er skrevet i ulike vinkler, er det likevel på et lite utviklet nivå.

Oppgaven er avslørende på den måten at det blir tydelig om noen av elevene ikke har forstått handlingen. En elev skriver «Et barn skal hente sukker til moren sin, så blir han kjørt langt vekk og drept». Eleven virker til å ha misforstått hva som faktisk skjer. Det kan skyldes at han har laget seg en forestilling i hodet ut av det i teksten som han oppfatter, og luket ut detaljer som ikke passer inn i hans forestilling. På den måten gir teksten likevel mening for han (Roe, et.al, 2018, s. 59). Misforståelsen kan være et resultat av flere ting, som for eksempel elevens leseferdigheter. En svak leser fullfører teksten, selv om han ikke forstår handlingen. Hvis forståelsen glipper tidlig i teksten, er det et dårlig utgangspunkt for videre samspill. Eleven kan også mangle motivasjon, eller utholdenhet til å finne den egentlige meningen i teksten (Hennig, 2010). Han vil ikke bli klar over misforståelsen før han eventuelt leser teksten på nytt, eller diskuterer innholdet med andre.

### ***7. 1. 7 Personskildringer***

Oppgaven «kva får vi vite om dei ulike personane i teksten?» er formulert på en måte som kan oppfordre til efferent lese måte. Eleven som skriver «vi får ikkje vite navnene på personane i novella» har gjort det. En annen elev skriver «vi får ikkje vite så mykje om karakterene, pluss at eg ikkje forstod så godt». Det å ikke kunne redegjøre for hva man ikke forstod i teksten er kjennetegn ved svake lesere, ifølge Roe (2014, s. 45), og har sammenheng med at de heller ikke reflekterer over teksten, verken over innholdet eller egen lesing. Refleksjon er viktig i møte med tekst, og kan bidra til å utvide forståelsen. Hvis man derimot forsoner seg med at man ikke forstod, for å så legge teksten vekk, vil man møte den med det samme utgangspunktet neste gang. Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 107) refererer til forskeren Sheridan Blau som hevder at noe av det som kjennetegner lesere med litterær kompetanse er at de leser tekstene flere ganger. De slår seg ikke til ro med først og beste tolkning, men har høy toleranse for at tekster kan være både krevende og noen ganger uforståelig. De forventer altså ikke enkel underholdning, eller enkle tvetydige svar i møte med skjønnlitterære tekster. Når elevene derimot møter novellen med mål om finne konkrete beskrivelser for å kunne besvare oppgaven, mangler de den toleransen som skjønnlitterære tekster krever.

Mannen, altså sjåføren, er den personen fra teksten som flest elever nevner – og i mange tilfeller den eneste. En elev skriver «Han mannen som kjørte på gutten er egentlig veldig snill.

Forstod ikkje så mykje om de andre». Mannen er en svært sentral person i teksten, og blir beskrevet med adjektiv som er lett å fange opp, uten å måtte lese særlig mellom linjene. Elevene nevner beskrivelser fra teksten som «vi får vite at han som kjørte bilen var en sterk mann, men ikkje ond» og «vi får vite at det er en lykkelig mann som sammen med sin kvinne som skal på båttur». Noen få elever trekker inn flere personer fra handlingen. En elev skriver «Det er en lykkelig mann. Eit barn som må hente sukker. Ein kvinne som drikke kaffi og ein mann som skal ro ein båt». En annen elev skriver «Det lille barnet gledet seg til å ro langt med båt». En tredje elev skriver «At moren sendte barnet over veien til naboen for å hente sukker». Det som er en fellesnevner for eksemplene jeg har trukket fram, er at elevene beskriver *hva* personene gjør, ikke *hvem* de er. Samtidig er det beskjedent med personbeskrivelser å faktisk hente i teksten, personene har et anonymt preg. Det kan være et bevisst valg fra forfatteren sin side om å gi få ledetråder, slik at leseren skal konkludere med at det som skjer i novellen, kan skje hvem som helst. Likevel er ikke personene så anonyme at leseren kan dikte egne beskrivelser. En elev skriver «Familien til barnet skal i kirken, så dei er sikkert ein kristen familie». Dette er ikke opplysninger som står i novellen. Når eleven dikter på egenhånd, går han også utover den meningen som ligger i teksten. Selv om leseforståelse handler om å tillegge teksten en egen mening, er det likevel rammene til teksten som ligge til grunn.

### **7. 1. 8 Å reflektere rundt tekstens form**

Elevene har ulike «teorier» om hvorfor navn er utelatt i novellen. Noen «teorier» er mer reflektert enn andre. Det er i samsvarer med hva Hennig (2010, s. 85) skriver om at den litterære kompetansen vil være ujevnt fordelt blant elevene. En elev skriver at tror navn er utelatt «fordi det er en krimnovelle». En annen elev skriver «fordi det er en mystisk tekst, og novella er mystisk». En tredje elev skriver «kanskje for å skape litt spenning. Jeg syns det er mer spennende å si en lykkelig mann enn å si for eksempel Knut. Også er det ikke viktig i sånne typer noveller å si hva de heter eller hvor det er». Flere elever nevner det at navn ikke er viktig i «(...) sånne typer noveller», og gjør på den måten overføringer mellom tekster i samme sjangrer. Det er hva Gabrielsen (2019) beskriver som overfladisk litteraturundervisning. I slik undervisning tilegner elevene seg opplagte fraser som de kan bruke for å beskrive tekst. Når de derimot får oppgaver som er knyttet direkte til teksten, noe som ikke er overførbart, vil ikke generell tekstkunnskap strekke til.

Det er også flere elever som tror at novellen er en sann fortelling, og at forfatteren derfor har utelukket navn for å anonymisere personene som var involvert. Å tolke at fiksjon er sann, er

et klassisk tegn på svak litterær forståelse. Da har ikke leseren gått inn i den litterære kontrakten som fiksjonstekster tilbyr, og brukt fantasi og intellekt for å fylle tomme rom i teksten. Det samme er tilfelle hos eleven som skriver at han tror forfatteren at utelukket navn «for å gjøre det forvirrende». Hennig (2010, s. 84) beskriver det å lese en litterær tekst som en pågående prosess. Teksten er tvetydig og åpen. Det krever at leseren møter den med utholdenhet, og leser den med innlevelse. Når eleven skriver at han syns teksten er forvirrende, har han ikke steget inn i fiksjon, eller lest med den innlevelsen som teksten krever. Da vil han heller ikke finne fram det teksten egentlig prøver å fortelle.

### **7. 1. 9 Å oppfatte relasjoner**

Spørsmålet «korleis påverkar vala personane tar, handlinga i novella?» handler om både de referensielle og kausale relasjonene i teksten. I utgangspunktet var det ingen relasjon mellom sjåføren og barnet. Selv om novellen skildrer to parallelle handlinger, er det ingenting som tilsier i det personene gjør, at handlingene skal smelte sammen. Mannen kjører bil og barnet skal hente sukker, det er ingen kobling mellom de to handlingene. Likevel ledes leseren av de insisterende frampekene i teksten, mot at noe vil skje. En elev skriver «gutten og mannen møttes på feil sted til feil tid og alt var egentlig bare veldig uforutsigbart». Det var uforutsigbart for mannen at et barn skulle krysse veien. På samme måte var det uforutsigbart for barnet at en bil skulle passere i høy fart da han skulle over veien. For leseren av novellen er derimot disse uforutsigbarhetene egentlig veldig forutsigbare.

Hva som førte til at relasjonen mellom barnet og mannen oppstod, kan ha ulike forklaringer, avhengig av hvordan man vektlegger valgene som ble gjort i forkant. En elev skriver «valget som moren til barnet tok påvirket handlingen i novellen mest. Fordi hvis moren ikke hadde sendt barnet for å kjøpe sukker, så ville det ikke skje noe, men hvis den lykkelige mannen ikke hadde valgt at han skulle på tur så ville det heller ikke skje». Det er ikke nok å bare oppfatte relasjonene i teksten, ifølge Roe (2014, s. 36) må leseren også trekke de nødvendige slutningene for å se sammenhengen mellom dem. Det vil jeg si at eleven i eksemplet gjør. En annen elev skriver «(...) Hvis sjåføren hadde kjørt saktere, ville han kanskje greid å stoppe». At sjåføren kjører fort, er knapt nok nevnt i teksten. Likevel har eleven lagt merke til detaljen som er tett knyttet opp mot det som er budskapet i novellen. Han har med andre ord konsentrert seg om innholdet, og viser evne til å reflektere over de inferensene han har gjort underveis i lesingen. En tredje elev skriver «sånn straff og sånt». Slik eleven formulerer seg, fremstår det for meg som om han først og fremst fokuserer på sjåføren. Han skriver ingenting om relasjonene, og hvordan mannen havnet i den situasjonen at han eventuelt kan bli straffet.

I motsetningen til de to eksemplene over, vender denne eleven blikket vekk fra teksten og går tydelig ut av fiksjonen, når han assosierer det som skjer i handlingen med hvilke konsekvenser det ville fått i det virkelige liv. Samtidig var det noe konkret fra teksten som gjorde at eleven fikk behov for å søke vekk. Det viser hva Rosenblatt (1994, s. 35) mener med at ingen leser tekster enten estetisk, eller efferent, man varierer mellom lesemåtene etter hvert som teksten krever det.

Når elevene ikke har oppfattet relasjonene, kan det også avsløre at de ikke har forstått handlingen. Det er tilfellet hos eleven som skriver «1. Om moren ikkje hadde bedt barnet å hente sukker hadde ikkje dette skjedd. 2. Om mannen ikkje drepte barnet». Slik jeg tolker det han skriver, virker det som om han oppfatter at mannen hadde et valg om å drepe barnet. Den tolkningen gir mening, når man ser den i lys av hva den samme eleven har skrevet om handlingen i teksten. Da skriver han «eit barn skal hente sukker til moren, så blir han kjørt langt vekk og drept». En tekst med flere elementer, består også av flere relasjoner. Da kan teksten også være mer utfordrende (Roe, 2014, s. 36). «Att döda ett barn» skildrer to handlinger som først foregår parallelt, men som mot slutten går sammen i en handling. For å oppfatte relasjonene som etter hvert går inn i hver andre, må leseren holde konsentrasjonen under hele leseprosessen. Konsentrasjon om innholdet er vesentlig for forståelsen, skriver Roe (2014, s. 24). En annen elev skriver «valgene personene i novellen tar påvirker handlingen fordi hvis damen ikke hadde dratt for å kjøpe sukker hadde mannen kanskje fulgt med på veien og hvis faren til barnet ikke hadde bedt han skynde seg, så hadde barnet kanskje gått». Heller ikke denne eleven har fått med seg handlingen, men hvor han har mistet konsentrasjonen er vanskelig å si. Ut ifra det han skriver, kan det virke som om han har gått glipp av vesentlig informasjon allerede tidlig i teksten. Han har ikke oppfattet hvem som gjør hva, og skapt en relasjon mellom sjåføren og damen (moren til barnet) som ikke er til stede i teksten.

Som allerede nevnt, var det ingenting i det mannen og barnet foretok seg, som gjorde det naturlig at det skulle oppstå en relasjon mellom dem. En elev skriver «for eksempel visst mora til barnet ikkje hadde sendt han ut for å hente sukker den dagen, så hadde ingenting av dette skjedd, men det er sånne ting man aldri vet». Et mål med god litteratur er at det skal lære oss noe allmenngyldig, eller noe som peker utover. Novellen skildrer hvordan livet kan snu fra lykke til ulykke, og hvor uforutsigbart alt kan være. Det har eleven oppfattet. Han tar noe konkret fra teksten som han kommentere, før han gjør det videre til et allmenngyldig argument når han påpeker «(...) men det er sånne ting man aldri vet».

### **7. 1. 10 Å gjøre overføringer fra tekst til eget liv**

Det siste spørsmålet blant oppgavene er «har du opplevd at livet har snudd frå lykke til ulykke i løpet av kort tid?». Hva det innebærer at livet snur fra lykke til ulykke er opp til den enkelte elev å tolke. De fleste svarer bare enkelt «ja» eller «nei». Det var ingen krav om å begrunne svaret sitt, likevel har noen elever valgt å gjøre det. En elev skriver «Ja, eg husker at eg spilte med vennene mine (...) så kom pappa hjem og sa at besten var død». En annen elev skriver «Meg og bestevennina mi feira bursdagen hennes (...) Dagen etter døde faren hennes». Elevene gir dramatiske eksempler fra eget liv og relaterer det til døden, som også kan være et tema i teksten. Ifølge Bråten (2007) får samhandling mellom tekst og leser sin konkrete utforming i møte mellom dem, for da møter de hverandre med sitt særpreg. Særpreg kan i denne sammenheng forstås som tidligere erfaringer. Likevel er det ikke avgjort at leseren trenger å ha opplevd slike nevnte eksempler for å kunne forstå teksten, eller kunne relatere seg til at noe snur fra lykke til ulykke. Ifølge Gadamer (2010, s. 18) opptrer mening for leseren slik han opplever at han «forstår». En elev skriver «fleire gonger, har virkelig lært at livet er så altfor skjørt og uforutsigbart». Det er tydelig at teksten vekket noe i eleven, en følelse som er lik på den som en av karakterene føler. En annen elev skriver «ja, men ikke på samme måte som i teksten». Eleven ser paralleller til egne erfaringer i sin lesing, men opplever likevel en vis distanse til den smerten som hendelsen i teksten utløser. Våre egne liv er heldigvis sjeldent så dramatisk som det teksten skildrer. Det fine med skjønnlitteratur er at man kan gjøre konsekvensløse erfaringer gjennom «den andre».

### **7. 1. 11 Kommentar til funn, analyse og drøfting**

For å avslutte analysen vil jeg vise tilbake til forskningsspørsmålene som jeg stiller i innledning. Det første forskningsspørsmålet er: *hvordan leser og forstår elever på 10.trinn «Att döda ett barn»?* Det at novellen er skrevet på svensk viste seg å ha større betydning for elevens leseforståelse, enn hva jeg i utgangspunktet hadde trodd. Noen elever uttrykker det direkte, at svensk var vanskelig å lese og forstå. I andre elevtekster er det mer framtrødende at de ikke har forstått handlingen, eller oppfattet relasjonene, og dette kan skyldes at de har problemer med å forstå svensk. I noen tilfeller handler det nok om mer enn bare forståelsen av grannespråk, som leseferdigheter, litterær kompetanse og motivasjon.

Når det kommer til hvordan elevene forstår novellen, syns jeg det var et overraskende funn at elever på 10.trinn kan tolke teksten som en sann fortelling. Riktignok skildrer novellen noe som kunne skjedd i virkeligheten, men den er skrevet i en skjønnlitterær drakt og den impliserte leseren inviteres til å lese den deretter. Det viser kanskje hvor lite erfaringer enkelte



har med å lese skjønnlitteratur, og eksemplifiserer hva Penne (2013b) mener når hun hevder at elevene leser fiksjon som fakta. Det er også et funn at elevene tolker stemningen i begynnelsen av novellen på to ulike måter, enten som mørk og dystert, eller som lys og lystig. Elevene som tolker lys og lystig beskriver et fragment i novellen, mens elevene som skriver mørk og dystert har kanskje i større grad latt seg påvirke av helheten i teksten.

Det andre forskningsspørsmålet relatert til elevtekstene som jeg stiller er: *hvordan formulerer elever på 10.trinn seg om sin leseopplevelse, tolkning og forståelse av novellen?* Flere av elevene uttrykker seg på en generell måte om tekst. Formuleringene de bruker virker tillærte, og er upersonlige på den måten at de kunne sagt det samme om hvilken som helst annen novelle. Selv om de bruker riktig sitat for å vise eksempel på virkemidler, framstår det de skriver nærmest som definisjoner de har pugget. Ifølge Hennig (2010) er det den efferente lesemane som har preger undervisningen i skolen, også litteraturundervisningen. Det kan funn om elevens generelle uttrykksmane være bevis for. Elevene leser teksten for å lete etter noe konkret, etter et svar på et spørsmål, og uttrykksmanen bærer preg av at man med denne lesemanen, mister av syne den helhetlige forståelsen (eller opplevelsen) av teksten. Selvsagt gjelder det ikke alle. Det er også flere eksempler på elever tydelig har inkludert følelser, engasjement og innlevelse i lesingen sin, og tar med reaksjonene inn i hvordan de uttrykker seg. Det er særlig tydelig blant elevene som gir eksempler på overføringer mellom tekst og eget liv. På den måten kan det være mer riktig å si at elevene uttrykker ulike grader av leseforståelse.

## 8 Avslutning

### 8.1 Problemstillingen i lys av funn

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan elever gir uttrykk for leseforståelse i møte med en skjønnlitterær tekst, eksemplifisert med oppgaver og novellen «Att döda ett barn». Mine funn viser at elevene uttrykker ulike grader av leseforståelse. Selv om jeg i delkapittel 2.3.2 skriver at samspill skjer som et privat anliggende mellom tekst og leser, er det likevel visse faktorer i elevtekstene som har gitt noen indikatorer på hvordan samspillet har fungert. Jeg har særlig lagt vekt på hvordan elevene har formulert seg om tekst, og hvordan de har brukt (eller ikke brukt) novellen i det de skriver. Et vellykket samspill er betingelsene for leseforståelse, hvor målet er å utvinne mening. Leseren må finne meningen som eksisterer i teksten, og gi teksten en egen mening basert på den som ligger der (Bråten, 2007, s. 11). Når elevene bruker beskrivelser fra novellen i formuleringene sine, vil jeg påstå at de gir uttrykk for at de har gjort nettopp dette. Da har de hentet ut noe fra teksten og gjort det til sitt eget. Elevene som derimot uttrykker seg med generelle fraser om tekst, gir inntrykk av at de bare har lest den konkrete teksten slik den blir presentert. Når de ikke inkluderer novellen i det de skriver, er det vanskelig å skille mellom hva de faktisk har forstått i teksten, og hva de har forstått fordi de har generell sjangerkunnskap.

I kapittel 7.1.11 skrev jeg at generelle formuleringer om tekst kan peke tilbake på den efferente lesemåten som dominerer i litteraturundervisningen (Hennig, 2010, s. 123) Elevene er vant til å lese tekst for å finne noe konkret, noe som er overførbart mellom tekster i samme sjangrer. En slik tilnærming til skjønnlitteratur kan være uheldig. Skjønnlitterære tekster består av tomrom som leseren selv må fylle ut for at teksten skal gi mening. Form kan ikke skilles fra betydning, men det er nettopp hva man gjør hvis man møter en skjønnlitterær tekst med mål om å finne noe konkret. Samtidig kan generelle uttrykksformer ha forklaring i hvordan læreboken presenterer teori om novellesjangeren. Jeg fant i analysen jeg gjorde av kapittelet om novelle, at teorien blir skjematisk framstilt. Elevene blir presentert for typiske kjennetegn ved novelle framstilt i en liste, og virkemidler blir lagt fram nærmest som definisjoner. Skjematisk framstilling skaper også skjematisk lesere. Likevel vil det være feil å hevde at generelle uttrykksformer er representative funn for hele elevgruppen. Den variasjonen elevtekstene viser i fra generelle formuleringer, til skildringer av personlige leseopplevelser, gjør det nærliggende å tro at noen av elevene har mer erfaring med skjønnlitterære tekster enn andre.

## 8.2 Refleksjoner rundt eget arbeid

I etterkant av arbeidet ser jeg at det var ting jeg kunne gjort annerledes. Det kunne vært både nyttig og interessant å ha samtaler med elevene for å utdype forståelsen deres og slik sett mine egne funn. Da kunne jeg stilt oppfølgingsspørsmål til elevene, og både elevens og min egen forståelse kunne blitt utvidet. Muntlig aktivitet ville også vært en fordel for de elevene som kommer til kort når de skal uttrykke seg skriftlig. Likevel hadde prosjektet sine naturlige tidsbegrensninger, som jeg måtte ta hensyn til i valg av metode.

Jeg kunne også valgt en novelle som er skrevet på norsk. Slik arbeidet foreligger nå, er elevens forståelse av grannespråk mer fremtredende i enkelte funn, enn elevens forståelse av selve novellen. Likevel er dette viktige funn som viser at den kompetansen elevene har om grannespråk, ikke er representativ for det nivået elever på 10.trinn er ventet å ha ut ifra kompetansemål. Ved grundigere undersøkelser vil det sannsynligvis også være andre kompetansemål i læreplanen for norskfaget hvor det samme er tilfelle. Det kom for eksempel fram i analysen at enkelte elever ikke har begrep om virkemidler i tekst. Ifølge kompetansemålene skal elever på 10.trinn både kunne gjenkjenne og bruke virkemidler. Det indikerer at overordnede planer ikke nødvendigvis stemmer overens med det som er realiteten i klasserommet. Mine funn kan på den måten lede mot noe som kan være et aktuelt utgangspunkt for fremtidig forskning.

I etterkant ser jeg også at jeg burde formulert enkelte av oppgavene på andre måter. Da jeg utformet oppgavene, hadde jeg ikke nok kunnskap om hvilke lesemåter enkelte formuleringer kan oppfordre til. Det har jeg derimot blitt mer bevisst på etter hvert som jeg har lest relevant teori for oppgaven, og gjort meg kjent med ulike perspektiver på det å lese, tolke og forstå tekst. Et eksempel er oppgaven «kva får vi vite om dei ulike personane i novella?». Etter hvert som jeg har lært Rosenblatt og hennes teorier bedre å kjenne, ser jeg at formuleringen i oppgaven kan oppfordre til efferent lesemåte. Da vil elevene i så fall lese teksten kun for å jakte etter konkret informasjon, og en slik tilnærming i møte med skjønnlitterær tekst vil være uheldig. I en novelle er hva som ikke står skrevet, minst like viktig som det som faktisk står. Som jeg skriver i kapittel 5.1 har tidligere forskning vist at 50% av tiden i klasserommet går med til oppgaver (Skjelbred, 2019). Derfor er det viktig å rette et kritisk søkelys mot dem, for å bli bevisst på hvordan oppgaver kan fremme eller hemme læring. Særlig mot oppgaver i lærebøker, med tanke på hvilken sentral rolle læreboken har i undervisningen.

### **8. 3 Avsluttende kommentar**

Avslutningsvis vil jeg vise tilbake til innledningen, hvor jeg i begrunnelsen for valg av tema refererer til Røskeland (2014) som hevder det er behov for å argumentere for skjønnlitteraturens plass i leseopplæringen. Ifølge henne handler det ikke bare om å argumentere for at det burde bli brukt mer litteratur. Den litteraturen som allerede blir brukt trengs det også å argumenteres for, i forhold til hvordan den blir lest, hvorfor den blir lest og hva som faktisk blir lest. I arbeidet med oppgaven har det blitt tydeligere for meg hva Røskeland (2014) egentlig mener. Jeg har i Hennig (2010) lest om hvordan den efferente lesemaner preger også litteraturundervisningen i skolen. Elevene leser litteratur for å lære om noe konkret, og i en slik tilnærming til tekst får litteraturen rolle som et verktøy, og hva som faktisk blir lest er mindre viktig (Gabrielsen, 2019). Hvis det ikke er et verktøy i sjangeropplæringen, er det et verktøy for å skape «opplevelser og kos» for elevene (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 60). Verken letelesing eller lesing for hyggens skyld bidrar til å realisere det potensialet for danning som kan ligge i litteraturen, eller den nytten det kan ha å inkludere skjønnlitteratur i leseopplæringen. Arbeidet med oppgaven har på den måten vært en prosess hvor jeg stadig har blitt oppmerksom på hva som kan svekke litteraturens rolle i klasserommet, alt ifra for enkle oppgaveformuleringer til valg av tekst. Det har gjort meg til en mer bevisst litteraturlærer, og jeg håper oppgaven kan ha den samme effekten for andre lesere.

## 9 Litteratur

- Andersen. P.T. Mose. G. Norheim. T. (2012) *Litterær analyse – en innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Blikstad-Balas. M. & Roe. A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas. M. (2017. 16.03) Hva skjer med en tekst når den kommer inn i klasserommet? [blogginnlegg] hentet fra <https://ublogg.no/hva-skjer-med-en-tekst-naar-den-kommer-inn-i-klasserommet/>
- Bråten. I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Buch-Iversen. I. (2014a) «*Det står jo ikke i teksten!*» – *Inferenser i lesing*. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Hentet fra [https://www.videnomlaesning.dk/media/1765/ida\\_buch\\_iversen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/1765/ida_buch_iversen.pdf)
- Buch-Iversen. I. (2014b. 08.04) *Undervisning i leseforståelse med fokus på inferenser*. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/forskning/ph-d-prosjekter/fullforte-avhandlinger/undervisning-i-leseforstaelse-med-fokus-pa-inferenser-article79844-12582.html>
- Claudi. M.B. (2013) *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eco. U. (1994) *Seks turer i fortellingens skoger*. Oslo: Tiden Norsk Forlag AS
- Fodstad. L.A (2013) Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I Skjelbred. D & Veum. A. (red) *Literacy i læringskontekster* (s. 55 – 65). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fjørtoft. H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fostås. A-G. Horn. H. Johnsrud. E.B. Nilssen. H.J. Nitteberg. M. Ommundsen. Å.M. Ødegaard. H. (2014a). *Novelle*. I *Fabel 9 – Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug (19 sider).
- Fostås. A-G. Horn. H. Johnsrud. E.B. Nilssen. H.J. Nitteberg. M. Ommundsen. Å.M. Ødegaard. H. (2014b). *Fabel 10 – Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

- Dagerman. S. (1948). Att döda et barn. I Fostås. A-G. Horn. H. Johnsrud. E.B. Nilssen. H.J. Nitteberg. M. Ommundsen. Å.M. Ødegaard. H. *Fabel 10 – norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug (3 sider).
- Dalland. O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen. I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» - skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæraren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 43 (4), s. 28 – 36
- Gadamer. H-G. (2010) *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlaget.
- Grøntoft. E. (2014) Noveller. I Slettan. S. (red) *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk (10 sider)
- Harstad. O. (2020). Den uforståelige teksten. I Aa. L.I. & Neteland. R. (red) *Master i norsk – metodeboka 1*. (s. 28 – 39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausvik. L. R. (2020). Kva skal vi med skjønnlitteraturen i norskfaget? *Norsklæraren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* , 44 (1) s. 28 – 38
- Hennig. Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen – innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal.
- Henning. Å. (2010). *Litterær forståelse – innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Kallestad. Å. H. & Røskeland. M. (2020) Skjønnlitterær analyse som metode. I Aa. L.I. & Neteland. R. (red) *Master i norsk – metodeboka 1*. (s. 44 – 58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser. W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen. M. & Kelstrup. G. *Værk og læser*. København: Borgens Forlag.
- Juul. K. G. (2020) Retorisk analyse av elevtekst. I Neteland. R. & Aa. L.I (red) *Master i norsk – Metodeboka 2*. (s. 138 – 151). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjelen. H. (2020) Kjenslar og litterær kompetanse. *Norsklæraren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 44 (1) s. 39 – 49
- Kjelen. H. (2013) *Litteraturundervisning i ungdomsskolen Kanon, danning og kompetanse*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet. Det

- humanistiske fakultetet Institutt for språk og litteratur. Hentet fra:  
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28 (2015-2016) Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Langer, J. A. (1995) *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos
- Larsen, E. Blichfeldt, K. Heggem, T. G. (2006) *Kontekst 8-10* Oslo: Gyldendal
- Markussen, B. (2014) Å analysere litteratur. I Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS (10 sider)
- Nordisk ministerråd (1999) *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (TemaNord 1999:585) Hentet fra  
[https://books.google.no/books?id=vEiG6wC4Cv8C&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Iser+to+like+tekst&source=bl&ots=G3opeQHI4c&sig=ACfU3U31fyCaOiX1UKcU9xNEO7uYoWaaVQ&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwi3itmE5Y\\_pAhVnxaYKHXYLCx8Q6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Iser%20tolke%20tekst&f=false](https://books.google.no/books?id=vEiG6wC4Cv8C&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Iser+to+like+tekst&source=bl&ots=G3opeQHI4c&sig=ACfU3U31fyCaOiX1UKcU9xNEO7uYoWaaVQ&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwi3itmE5Y_pAhVnxaYKHXYLCx8Q6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Iser%20tolke%20tekst&f=false)
- Nygård, M. (2020) Grammatiske studier av elevens skriftkompetanse. I Neteland, R. & Aa, L.I (red) *Master i norsk – Metodeboka 2*. (s. 176 – 194). Oslo: Universitetsforlaget
- Ottesen, H. S. & Tysvær, Aa. (2017) Skjønnlitteratur for kosen – skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41 (4) s. 53 – 67. Hentet fra  
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Otnes, H. (2015) *Å invitere elever til skriving – ulike perspektiver på skriveoppgaver* Bergen: Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2013a) *Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet*. Høgskolen i Oslo og Akershus . Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/elevene-litteraturen-og-laerebokene-i-norsk-pa-ungdomstrinnet>

- Penne. S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne. S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i likhet – og et ulikhetsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne. S. (2013b). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjeldbred. D. & Veum. A (red) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (11 sider)
- Postholm. M.B. & Jacobsen. D.I. (2018) Kvalitativ dataanalyse. I Postholm. M.B & Jacobsen. D.I. *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm. (25 sider)
- Roe. A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe. A. Ryen. A. J. & Weyergang. C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver – om elevs leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rosenblatt. L. M. (1995). *Literature as a exploration*. New York: Modern Language Association America.
- Rosenblatt. L. M. (1994) *The reader. The text. The Poem. The transactional Theory of the Literary Work*. Carbonadale and Edwardsville: Southern Illinios University Press.
- Rødnes. K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactia Norge*. (Vol 8. Nr. 1. Art 5). Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1097/976>
- Røskeland. M. (2014) Litteratur i leseopplæringens tjeneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen. I Gujord. H. & Michelsen. P.A. (red) *Norsk litterær årbok 2014*. Oslo: Det norske samlaget. (13 sider).
- Skaftun. A. & Michelsen. P.A. (2017) *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Skaftun. A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Skaug, S. (2018) *Skjønnlitteratur og dybdeløring - En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) . Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64282/Skj-nnlitteratur-og-dybdel-ring.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Skardhammer, A-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhammer, A-K. (1993). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skarstein, D. (2013) *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen) Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skeie, H. (2006) *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Skjelbred, D. (2009) Lesing og oppgaver i skolen. I Knudsen, S.V. (red) *Lys på lesing – lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag, s. 271 – 288 (19 sider)
- Skjelbred, D. (2019) *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Skjeldal, K. (2014). Hvilken bok er det mulig å velge? En systemkritisk analyse av ny lesedidaktikk og nye kvalitetsbegreper i skolens litterære danning. I Nordstoga, S. & Kruse, K.L. (red) *Den moglege sjølvoverskridinga – norskfaget som dannelsesfag*. Oslo: Abstrakt forlag
- Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Solbu, R.K. & Hove, J.O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, E. (2019. 03.12) Pisa-undersøkelsen: Sanner vil ha mer forskning på lesing og teknologi. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/pisa-undersokelsen-sanner-vil-ha-mer-forskning-pa-lesing-og-teknologi/424634>
- Tønnesson, J. L (2004) *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: nærlesing av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper* (Doktoravhandling,

- Universitetet i Oslo) Hentet fra  
[http://folk.uio.no/johanlto/avhandling/Tonneson\\_hovedbind.pdf](http://folk.uio.no/johanlto/avhandling/Tonneson_hovedbind.pdf)
- Ulland. G. (2010). *Billedlig talt - en komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma* (Mastergradsavhandling, universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4070/69629339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ulland. G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensiale. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 2. s.97 – 110. Hentet fra <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.270>
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk* (NOR01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet (2019 03.12) *PISA 2018 – resultater*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018>
- Aa. L.I. & Neteland. R. (2020) *Master i norsk – metodeboka 1*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aamotsbakken. B. (2013) Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I Askeland, Maagerø & Aamotsbakken (red) *Læreboka – studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.
- Aamotsbakken (2018) *Kanon – hvorfor og hvordan?* I Kverndokken. K. (red.) *101 litteraturredaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1: Oppgaveark

**Oppgaver til «Att doda ett barn». Du skal først lese, deretter svare på oppgåvene.**

**IKKJE** skriv namn på arkene.

1. Kor godt meiner du sjølv at du forstår novella? Ranger forståinga di frå 1-10, der 1 er lågast og 10 er høgast.
2. Kva skjer i novella?
3. Kva får vi vite om dei ulike personane i novella?
4. Korleis vil du beskrive stemninga i starten av novella? Vis til døme i teksten på kvifor du tolkar stemninga slik du gjer.
5. Korleis påverkar vala personane tar handlinga i novella?
6. Kvifor trur du ein ikkje får vite namn på stadar og personar?
7. Finn døme i teksten på at forfattaren brukar verkemidla gjentakning, kontrast og frampeik. Kva slags effekt har denne verkemiddelbruken?
8. Har du opplevd at livet har snudd frå lykke til ulykke i løpet av kort tid?

Takk for hjelpa 😊

## **Vedlegg 2: Novellen «Att döda ett barn»**



## Stig Dagerman (1923–1954)

Novella «Att döda ett barn» av Stig Dagerman vart første gong brukt i 1948 i samband med ein kampanje for å betre trafikktryggleiken i Sverige. Ho vart seinare publisert i novellesamlinga *Vårt behov av tröst*, og har sidan den gong vorte utgitt mange gonger.

### NOVELLE

## Att döda ett barn

**Snnett:** skrått

**Fönsterrutorna:**  
vindaugsrutene

**Ty:** fordi

#### FØR DU LES

- 1 Kva inneber ordet *fart* for deg? Tenkjeskriv i eit par minutt.
- 2 Har du opplevd at livet har snudd frå lykke til ulykke i løpet av kort tid?

Det är en lätt dag och solen står snett över slätten. Snart skall klockorna ringa, ty det är söndag. Mellan ett par rågåkrar har två unga hittat en stig som de aldrig förut gått och i slättens tre byar blänker fönsterrutorna. Män rakar sig framför speglarna på köksborden och kvinnor skär gnolande upp bröd till kaffet och barn sitter på golven och knäpper sina livstycken. Det är den lyckliga morgonen till en ond dag, ty denna dag skall ett barn dödas i den tredje byn av en lycklig man. Ännu sitter barnet på golvet och knäpper sitt livstycke och mannen som rakar sig säger att i dag skall de ta en roddtur nerför ån och kvinnan gnolar och lägger upp det nyskurna brödet på ett blått fat.

Det far ingen skugga över köket och ändå står mannen som skall döda barnet vid en röd bensinpump i den första byn. Det är en lycklig man som tittar in i en kamera och i glasets ser han en liten blå bil och bredvid bilen en ung flicka som skrattar. Medan flickan skrattar och mannen tar den vackra bilden skruvar bensinförsäljaren fast locket på tanken och säger att de får en fin dag. Flickan sätter sig i bilen och mannen som skall döda ett barn tar upp sin plånbok ur fickan och säger att de skall åka till havet och vid havet skall de låna en båt och ro långt långt ut. Genom de nerskruvade rutorna hör flickan i framsätet vad han säger, hon blundar och när hon blundar ser hon havet och mannen bredvid sig i båten. Det är ingen ond man, han är glad och lycklig och innan han stiger in i bilen står han ett ögonblick framför kylaren som gnistrar i solen och njuter av glansen och doften av bensin och hägg. Det faller ingen skugga över bilen och den blanka kofångaren har inga bucklor och inte heller är den röd av blod.

Men samtidigt som mannen i bilen i den första byn slår igen dörren till vänster om sig och drar ut startknappen öppnar kvinnan i köket i den tredje byn sitt skåp och hittar inget socker. Barnet som

har knäppt sitt livstykke och knutit sina skor står på knä på soffan och ser ån som slingrar sig mellan alarna och den svarta ekan som ligger uppdragen i gräset. Mannen som skall förlora sitt barn är

**Färdigrakad:** färdigrakad och viker just ihop spegeln. På bordet står

barbert

kaffekopparna, brödet, grädden och flugorna. Det är bara sockret som fattas och modern säger åt sitt barn att springa till Larssons och låna några bitar. Och medan barnet öppnar dörren ropar mannen efter det att skynda på, för båten väntar på stranden och de skall ro så långt som de aldrig förut rott. När barnet sedan springer genom trädgården tänker det hela tiden på ån och på båten och på fiskarna som slår och ingen viskar till det att det bara har åtta minuter kvar att leva och att båten skall ligga där den ligger hela den dagen och många andra dagar.

Det är inte långt til Larssons, det är bara tvärs över vägen och med an barnet sedan springer över vägen far den lilla blå bilen in i den andra byn. Det är en liten by med små röda hus och nymornade människor som sitter i sina kök med kaffekoppen höjd och ser bilen rusa förbi på andra sidan häcken med ett högt moln av damm bakom sig. Det går mycket fort och mannen i bilen ser äppelträden och de nytjärade telegrafstolparna skymta förbi som gråa skuggor. Det fläktar sommar genom vindrutan, de rusar ut ur byn, de ligger fint och säkert mitt på vägen och de ä ensamma på vägen – ännu. Det är skönt att färdas alldeles ensam på en mjuk bred väg och ute på slätten går det ännu finare. Mannen är lycklig och stark och med högra armbågen känner han sin kvinnas kropp. Det är ingen ond man. Han har bråttom till havet. Han skulle inte kunna göra en geting förnär, men ändå skall han snart döda ett barn. Medan de rusar fram mot den tredje byn sluter flickan åter ögonen och leker att hon inte skall öppna dem förrän de kan se havet och hon drömmer i takt med bilens mjuka krängningar om hur blankt det skall ligga.

Ty så obarmhärtigt är livet konstruerat att en minut innan en lycklig man dödar ett barn är han ännu lycklig och en minut innan en kvinna skriker av fasa kan hon blunda och drömma om havet och den siste minuten i ett barns liv kan detta barns föräldrar sitta i ett kök och vänta på socker och tala om sitt barns vita tänder och om en roddtur och barnet självt kan stänga en grind och börja gå över en väg med några sockerbitar inslagna i vitt papper i högra handen och hela denna sista minut ingenting annat se än en lång blank å med store fiskar och en bred eka med tysta åror.



**sned:** på skrå

Efteråt är allting för sent. Efteråt står en blå bil på sned över vägen och en skrikande kvinna tar handen från munnen och handen blöder. Efteråt öppnar en man en bildörr och försöker stå på benen fast han har ett hål av fasa inom sig. Efteråt ligger några vita sockerbitar meningslöst utströdda i blod och grus och ett barn ligger orörligt på magen med ansiktet hårt pressat mot vägen. Efteråt kommer två bleka människor som ännu inte fått dricka sitt kaffe utspringande genom en grind och ser en syn på vägen som de aldrig skall glömma. Ty det är inte sant att tiden läker alla sår. Tiden läker inte ett dödat barns sår och den läker mycket dåligt smärtan hos en mor som glömt att köpa socker och skickar sitt barn över vägen för att låna och lika dåligt läker den ångesten hos en en gång lycklig man som dödat det.

**Ångesten:** angsten

Ty den som har dödat ett barn åker inte till havet. Den som har dödat ett barn åker långsamt hem under tystnad och bredvid sig har han en stum kvinna med ombunden hand och i alle byar som de passerer ser de inte en enda glad människa. Alla skuggor är mycket mörka och när de skils är det fortfarande under tystnad och mannen som dödat barnet vet att denna tystnad är hans fiende och att han kommer att behöva år av sitt liv för att besegra den genom att skrika att det inte var hans fel. Men han vet att det är lögn och i sina natters drömmar skall han i stället önska att få en enda minut av sitt liv tillbaka för att göra denna enda minut annorlunda.

Men så obarmhärtigt är livet mot den som har dödat ett barn att allting efteråt är för sent.

Frå Vårt behov av tröst, 1955