



MASTEROPPGAVE

«Det faktum at slike ting faktisk skjer, får meg til å undre, er verden ond og kald?» En studie av elevers refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i en litteratursamtale og leselogg om *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*.

«The fact that these things actually happen, makes me wonder, is the world evil and cold?» A Study of pupils reflections concerning children in difficult situations and how these are shown in a literature conversation and reading-log about the book *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*.

Sofie Østebøvik Olsen

Kandidatnummer: 213

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Marianne Røskeland

Innleveringsdato: 14.05.2021

Sammendrag

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien er: Hvilke refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner gjør elever på 9.trinn seg etter møtet med *Lydighetsprøven*, og hvordan kommer disse frem gjennom en leselogg og litteratursamtale? Bakgrunnen for oppgaven kan man finne i Regjeringens strategi for god psykisk helse, som fremmer skolen som en viktig psykisk og fysisk helsefremmende arena (Regjeringen, 2017). For å kunne svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk leselogg og litteratursamtale som forskningsmetoder. Det er også gjort en tematisk analyse av romanen *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*, som grunnlag for spørsmålene til studiens undervisningsopplegg til elevene. I logg og samtale har elevene reflektert rundt motivene mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt i boka.

Resultatet fra studien viser at elevene gjorde gode refleksjoner om barn i vanskelige situasjoner. De viser stort engasjement og tydelige oppfatninger av som er rett og galt, men også et blikk for etiske dilemmaer da mange uttrykker seg på en måte som viser at de har et tydelig moralsk kompass. Flere av refleksjonene viser at det er sammenheng mellom evnen til å veksle mellom innlevelse og refleksjon, «objektiv-» og «subjektiv erfaring» og det å engasjeres i tematikken i boka samt koble leseopplevelsen til egen virkelighet. Hvilke refleksjoner, hvilken form for mening elevene skaper samt hvordan de fyller tekstens tomrom henger sammen med hva de tar med seg inn i lesingen og deres etos, noe som også er avgjørende i transaksjonen mellom tekst og leser. I tolkningen av elevenes refleksjoner har jeg støttet meg til teoretikere som Rosenblatt, Nussbaum, Langer, Iser og Lothe.

Elevenes refleksjoner viser hvor viktig det er å ikke bare legge opp til lesing av en bok som *Lydighetsprøven*, men også gi rom for refleksjon og samtale i etterkant. Sammen med elevenes refleksjoner har undervisningsopplegget vist *Lydighetsprøvens* potensial for å støtte undervisningen i læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Årsaken er at gjennom å lese boka, samt skrive logg og samtale om det de har lest, har elevene ikke bare fått innblikk i andre menneskers livssituasjoner, men også oppøvd evnen til å blant annet gi uttrykk for egne tanker, meninger og utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver.

Abstract

In this study we will look at this thesis statement: Which reflections around children in vulnerable situations do pupils in ninth grade make after reading *Lydighetsprøven*, and how do these reflections appear through a reading log and a literature conversation? The background for this master thesis can be found in the Norwegian governments' strategy for good mental health, that promotes school as an important mental and physical health-promoting arena (Regjeringen, 2017). To be able to answer the thesis statement I have used reading log and literature conversation as research methods. A thematic analysis of the novel *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* was also done, as a foundation for the questions used to collect the data. The pupils have through their reading log and conversation reflected around the following subjects: bullying, misuse, abuse, and neglect.

The results in this thesis prove that the pupils did good reflections around children in difficult situations. They showed great interest and had a clear understanding of right and wrong, but also that they thought of ethical dilemmas as many of them expressed themselves in a way that indicated them having a clear moral compass. Many of the reflections prove that there is a connection between the ability to change between empathy and reflection, «objective-» and «subjective experience» and being interested in the theme of the book in addition to connecting their reading experience to their own reality. Which reflections, what form of meaning the pupils create and how they fill in the blanks in the text, relates to what they bring into their reading and their ethos, something that is also decisive in the transaction between text and reader. While interpreting the pupils' reflections I have leaned on theoreticians like Rosenblatt, Nussbaum, Langer, Iser and Lothe.

The pupils' reflections indicate how important it is to not only read a book like *Lydighetsprøven*, but also make room for reflection and conversation after reading it. Together with the pupils' reflections, the work with the book has proved that *Lydighetsprøven* has a potential to support the education around the interdisciplinary subjects democracy and citizenship and health-promotion and life skills. The reason is that the pupils obtain insight to other peoples' circumstances of life, but also practice the ability to express their own thoughts, meanings and develop understanding, tolerance, and respect for other peoples' point of view and perspectives.

Forord

Etter et ellers spesielt år med skriving er jeg nå ved veis ende. Pandemien «hvis–navn–må–være–unevnt» har i aller høyeste grad vært tilstede. Og i en tid hvor man ikke vet hvor fort trafikklyset går fra grønt til rødt nivå i skolen, har det ikke vært det enkleste å skulle gjennomføre studien. Likevel, til tross for pandemi og hensyn å ta når det gjelder retningslinjer, har arbeidet med masteroppgaven blitt gjennomført. Dette er det flere jeg ønsker å takke for.

Først vil jeg gjerne rette en takk til læreren og elevene som deltok i studien. Uten dere hadde jeg ikke fått et så innholdsrikt materiale til studien. Videre vil jeg rette en særlig stor takk til veilederen min Marianne Røskeland. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, engasjementet ditt for oppgaven min og støttende ord gjennom hele skriveprosessen. Dette har hjulpet meg enormt i arbeidet.

Masteroppgavens progresjon gjennom året har jeg de månedlige skriveseminarene å takke for. Zoom-samlingene har vært kjennetegnet av gode tilbakemeldinger fra både medstudenter og veiledere, noe jeg har sett på som oppløftende og lærerikt underveis i prosessen. Takk!

Med all usikkerhet knyttet til pandemien, har det vært en trøst å ha den gode gjengen på lesesalen å gå til. Jeg vil takke dere for et fint arbeidsmiljø med lange lunsjpauser og gode samtaler, for ikke å glemme starten på et varig vennskap.

Takk til min kjære Lars. I stunder der jeg har kjent på motstand og følt meg motløs har du gitt meg den støtten jeg trenger og ekstra mye kjærlighet. Takk for at vi har hverandre.

Avslutningsvis vil jeg takke Bjørn Ingvaldsen for å ha skrevet en så viktig bok som *Lydhetsprøven*. Uten denne boka hadde ikke pågangsmotet mitt for masteroppgaven vært det samme.

Sofie Østebøvik Olsen
Bergen, våren 2021

Innholdsliste:

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Valg av skjønnlitterær bok	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Oppgavens struktur	3
1.5 Begrepsavklaring	5
1.5.1 Refleksjon	5
1.5.2 Mobbing og utnyttelse	6
1.5.3 Mishandling	6
1.5.4 Omsorgssvikt	7
1.6. Tidligere forskning	7
2.0 Teoretisk innramming	9
2.1 Fagfornyelsen	9
2.1.1 Folkehelse og livsmestring.....	10
2.1.2 Demokrati og medborgerskap.....	10
2.2 Litteratursamtale	11
2.3 Leselogg	13
2.4 Lesing, demokrati og medborgerskap	15
2.5 Etikk og moral i litteratur	16
2.6 Leseren og leseprosessen	18
2.7 Forestillingsevne og forestillingsverden	21
2.8 Lesere og teksters tomrom	26
3.0 Metode	27
3.1 Litteraturvitenskapelig analyse av <i>Lydighetsprøven</i>	27
3.2 Leselogg som metode	30
3.4 Transkripsjon og analyse av leselogg og litterær samtale	32
3.5 Utvalg og utvalgsstrategier	34
3.5.1 Studiens utvalg og utvalgsstrategi.....	34
3.6 Forskningens troverdighet	35
3.6.1 Reliabilitet	36
3.6.2 Validitet	37

3.7 Forskningsetiske hensyn	38
4.0 Analyse av Lydighetsprøven	40
4.1. Det konkrete i teksten – bokas motiv med belegg	41
4.1.1 Mobbemotivet	41
4.1.2 Utnyttelsesmotivet	44
4.1.3 Mishandlingsmotivet	46
4.1.4 Motivet om omsorgssvikt	49
4.2 Spørsmål til leselogg og litteratursamtalen	52
5.0 Analyse av datamaterialet	52
5.1 Mobbing og utnyttelse i leselogg og litteratursamtale	54
5.1.1 Elever om mobbing	54
5.1.2 Elever om utnyttelse	58
5.2. Mishandling og omsorgssvikt i leselogg og litteratursamtale	62
5.2.1 Elever om mishandling	63
5.2.2 Elever om omsorgssvikt	67
6.0 Drøfting	72
6.1. Mobbing og utnyttelse	73
6.2 Mishandling og omsorgssvikt	80
6.3 <i>Lydighetsprøvens</i> didaktiske potensial	92
7.0 Avslutning	96
7.1 Oppsummerende funn	97
7.2 Videre forskning	100
7.3 Avsluttende refleksjoner	101
Litteraturliste	103
Figurer	104
Figur 1	104
Vedlegg	105
Vedlegg 1:	106
Vedlegg 2:	108
Vedlegg 3:	111
Vedlegg 4:	113

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Hvorfor er det slik at vi kan prate så naturlig om vår fysiske helse, men når det handler om vår psykiske helse og de sårene vi har på innsiden så tier man om det som om man ikke har et språk for det? På grunn av dette har Regjeringen lagt frem en strategi for god psykisk helse, og bakgrunnen for oppgaven kan man finne i *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)* (2017). «Grunnlaget for god psykisk helse legges når vi tør å snakke like høyt om vonde tanker som vonde knær» (Regjeringen, 2017). Strategien handler blant annet om å skape mer åpenhet og mer kunnskap om psykisk helse, slik at det kan bli lettere å takle små og store utfordringer og mestre og leve med sykdom. I strategien trekkes skolen frem blant flere, som en psykisk og fysisk helsefremmende arena hvor grunnlaget legges.

At skolen er en viktig arena for å fremme psykisk helse kan man blant annet finne igjen i den nye læreplanen til norskfaget. I det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» tas det opp at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å legge til rette for at elevene i undervisning kan reflektere, skrive logg og samtale om litteratur i etterkant er dette med på å utvikle «forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed kan man si at refleksjon sammen med det å sette ord på og klare å samtale om vanskelige temaer som litteratur tar opp, vil styrke skolen som en helsefremmende arena. Grunnen til det er at dette kan være med på å skape åpenhet om psykisk helse og det å takle små og store utfordringer.

Legger man til rette for å kunne snakke om og være åpen om det som er vanskelig, vil det bli lettere å dele tanker med andre, noe som igjen kan fremme mental helse og livskvalitet. Som lærer ser jeg på det som høyst relevant å se dette i sammenheng med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i læreplanen til norskfaget. Her påpekes det hvor viktig det er at elevene skal utvikle evnen til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, slik at de skal kunne sette ord på egne følelser, tanker og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Dette er særlig relevant om man ser det i samspill med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» som nevnt ovenfor. I lys av de tverrfaglige temaene kan litteratur dermed fungere som en slags døråpner for elevene, hvor de kan lære seg å sette ord på egne tanker rundt det de har lest. Samtidig som de kan lære å samhandle i et sosialt fellesskap og respektere andres meninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon.

Ved å la elevene lese litteratur som tar opp utfordrende temaer, la dem skrive sine refleksjoner og samtale om dem, legges forholdene til rette for å la elevene oppleve, bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Videre kan de utvikle et språk både for å tenke, kommunisere og lære, samtidig som det gir elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. Dette er aspekter ved norskfaget som man finner under «fagets relevans og sentrale verdier» og «tekst i kontekst» under fagets «kjerneelementer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved hjelp av arbeid med litteratur kan elevene dermed utvikle et språk for å sette ord på og få forståelse for det som kan være vanskelig, og i fellesskap med andre kan dette fremme god psykisk helse og livskvalitet.

Min personlige drivkraft for å gjennomføre denne studien kan forklares ut fra flere områder. Blant annet ønsker jeg som lærer å skape rom for å la elevene samtale om og sette ord på det som er vanskelig. Bøker som tar opp det voksne gjerne kaller for sårbare og vanskelige temaer, har inspirert meg til å finne ut av hvilke refleksjoner ungdommer gjør seg rundt dette. Derfor vil jeg si at formålet med studien er å bidra med kunnskap om elevers refleksjoner rundt egen leseopplevelse i møte med utfordrende tekster, og å prøve ut leselogg og litterær samtale som både som arbeidsmåte og metode for innsamling av datamateriale. Videre i oppgaven vil man kunne se at masterprosjektet både muliggjør og gjenspeiler læreplanen, da jeg ved hjelp av studien vil kunne si noe om hvordan det som står i læreplanen kan gjøres i praksis. For ikke å glemme er det relevant på et samfunnsaktuelt nivå, for å fremme god psykisk helse og livskvalitet ved å snakke om det som kan være vanskelig. I lys av dette vil derfor prosjektet mitt være svært aktuelt å forske på.

1.2 Valg av skjønnlitterær bok

Jeg ønsket å gå ut i skolen med prosjektet for å innhente mitt eget datamateriale til studien. For å innhente det materialet jeg ville ha, som var 9.trinn elevs refleksjoner, ville jeg ta utgangspunkt i en skjønnlitterær bok som både kunne virke utfordrende og engasjerende for dem som lesere. Videre ønsket jeg at boka skulle kunne oppmuntre til refleksjon og knyttes til de tverrfaglige temaene i skolen «demokrati og medborgerskap» samt «folkehelse og livsmestring». Valget falt på *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*, som er skrevet av Bjørn Ingvaldsen i 2017. Boka tar opp etiske problemstillinger, og skildrer hva som kan skje med barn når det gjelder mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt, noe jeg skal komme nærmere inn på i analysen av boka. Og som jeg vil argumentere for senere, mener jeg boka egner seg godt i arbeidet med de nevnte tverrfaglige temaene.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med det overnevnte som bakgrunn har jeg utarbeidet denne problemstillingen til studien min: Hvilke refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner gjør elever på 9.trinn seg etter møtet med *Lydighetsprøven*, og hvordan kommer disse frem gjennom en leselogg og litteratursamtale? I tillegg til hovedproblemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som jeg vil svare på underveis i studien. Disse lyder som følger:

- 1) Hvordan uttrykker elevene seg om mobbing og utnyttelse i leselogg og litteratursamtale?
- 2) Hvordan uttrykker elevene seg om mishandling og omsorgssvikt i leselogg og litteratursamtale?
- 3) Hvilket potensial har *Lydighetsprøven* for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring?

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er satt sammen av et innledningskapittel, et teorikapittel, to analysekapitler, et for analyse av boka og et for analyse av datamaterialet, videre et drøftingskapittel og til slutt et avslutningskapittel. Så langt i innledningskapittelet har jeg gjort greie for studiens bakgrunn, valg av materiale, problemstilling og forskningsspørsmål.

Videre i kapittelet vil jeg foreta noen begrepsavklaringer, da jeg ser på det som en nødvendig overordnet avklaring for å forstå sentrale begrep i oppgaven, heller enn som en del av teorikapittelet. Innledningskapittelet avslutter med en gjennomgang av tidligere forskning, der jeg plasserer min forskning inn i en større sammenheng.

I teorikapittelet vil jeg ta et lite dykk inn i fagfornyelsen og gjøre greie for to av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, for å sette masteroppgaven i en kontekst. Videre vil jeg gjøre greie for leselogg og litterære samtaler. Olga Dysthe, Laila Aase, Anne-Kari Skarðhamar og Elise Tønnesen er sentrale teoretikere innen disse feltene. Deretter vil jeg gå nærmere inn i fagfeltet og blant annet se på leseren i møte med tekst, leseprosessen, hvordan leserens narrative forestillingsevne blir til og leserens møte med etikk i litteraturen. Sentrale stemmer innenfor disse feltene er Louise Rosenblatt, Martha Nussbaum, Judith Langer, Wolfgang Iser og Jakob Lothe.

Videre i metodekapittelet vil jeg greie ut om de kvalitative metodene leselogg og litteratursamtale som jeg har tatt i bruk, da disse metodene har lagt grunnlaget for å gjennomføre studien. Deretter vil jeg forklare nærmere hvordan jeg har gått frem ved transkripsjon og bruk av datamaterialet fra logg og samtale. I kapittelet vil jeg også gjøre greie for den litteraturvitenskapelige analysen av *Lydighetsprøven* som gjøres i påfølgende kapittel. Videre vil jeg forklare studiens utvalgsstrategi, før jeg til slutt også vil drøfte studiens troverdighet, samt hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

I oppgavens første analysekapittel vil jeg foreta en litteraturvitenskapelig analyse av boka *Lydighetsprøven*, og i det andre vil jeg analysere datamaterialet som ble innhentet i studien. Dette for å kunne svare på problemstillingen og sentrale forskningsspørsmål. Den litteraturvitenskapelige analysen er grunnlaget for spørsmålene som ble utformet til leseloggene og litteratursamtalen. Analysen av materialet blir gjort for å se hvordan elevene uttrykker seg om bokas ulike motiv. Det siste analysekapittelet fører oppgaven til avslutningskapittelet, hvor jeg vil komme med oppsummerende funn i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, samt peke på videre forskning før jeg viser til noen avsluttende refleksjoner.

1.5 Begrepsavklaring

Før jeg går videre til den teoretiske innrammingen av oppgaven, ser jeg på det som formålstjenlig å gå nærmere inn på begrep som vil være sentrale i oppgaven. Disse begrepene vil gjøre seg særlig gjeldende i analysen av *Lydighetsprøven*, samt i analysen og drøftingen av datamaterialet fra leseloggene og litteratursamtalen. Derfor vil jeg nedenfor foreta en begrepsavklaring.

1.5.1 Refleksjon

Som det kommer frem av oppgavens problemstilling er jeg interessert i elevers refleksjoner. Dette gjør *refleksjon* til et sentralt begrep, som samtidig kan innebære så mangt. Torunn Klemp skriver i artikkelen «Refleksjon- hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?» blant annet om refleksjonsbegrepets innhold (2013). Når det gjelder undervisning skriver hun at begrepet blir brukt «i overført betydning om "å tenke": «A thought, idea, or opinion formed or a remark made as a result of meditation. (...) Consideration of some subject matter, idea, or purpose»» (2013, s. 43). For å forstå begrepets betydning bedre, skriver hun at det er en mulighet å se til refleksjonsbegrepets etymologiske opphav med det latinske ordet «"reflectere", der "re" står for "tilbake" og "reflectere" betyr "bøye, krumme"» (Klemp, 2013, s. 43). «Re» blir da noe som kommer tilbake og som man på nytt ser på eller gå inn i, «refleksjon» noe man speiler eller lar tankene bryne seg mot, mens «flectere» betyr at man gjør noe med det, vrir, vender og plukker fra hverandre for å forstå (Klemp, 2013, s. 43-44).

I overordnet del av læreplanen, står det under «prinsipper for læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) at elevene skal kunne reflektere over egen og andres læring for å slik utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Det vil si at de i denne kontekst skal kunne «formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Med Klemps forståelse av refleksjon som noe man gjør noe med, plukker fra hverandre og vrir og vender på ved å tenke, og det som står om refleksjon i overordnet del av læreplanen, er dette forståelsen for begrepet jeg legger til grunn videre i oppgaven.

1.5.2 Mobbing og utnyttelse

I følge Store norske leksikon er mobbing definert «som aggressiv åtferd som vert gjentatt over tid og er karakterisert ved eit ujamnt styrkeforhold» (Ertesvåg, 2018). «Mobbing kan ha ulike former som slag, spark og liknande, eller gå føre seg i form av utestenging eller isolering» (Ertesvåg, 2018). Utdanningsdirektoratet gir eksempler på at mobbing kan være å bli utestengt, gjøre ting for andre som man egentlig ikke vil, bli kalt noe stygt eller få stygge kommentarer rettet mot hvem man er, å bli slått, dyttet eller pirket på. Også eksempler på mobbing tilknyttet sosiale medier trekkes frem. Det være seg å ikke få være med i grupper, «å aldri få kommentarer eller likes på bilder eller andre ting, å få sårende eller stygge meldinger, bilder og videoer, at noen sprer bilder eller video av noen som er nakne» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I følge det norske akademis ordbok er betydningen av ordet utnytte å bruke noe eller noen hensynsløst til egen fordel (utnytte, u.å). Den samme betydningen finner vi i bokmåls- og nynorskordboka til Universitetet i Bergen, hvor det står at å utnytte er å «misbruke til egen fordel», eller «nytte (nokon annan) til eiga vinning» (utnytte, u.å).

1.5.3 Mishandling

I følge Store medisinske leksikon, er mishandling «en fellesbetegnelse for ytringer (for eksempel trusler, nedverdigelser) eller handlinger (for eksempel vold) som en person bruker overfor en annen» (Malt, 2019). Mishandlingen medfører «krenkelse av den enkeltes fysiske eller psykiske integritet og som påfører offeret helseskade (fysisk eller psykisk)». Overfor barn kan mishandling være i form av «grov psykologisk og fysisk omsorgssvikt». I noen tilfeller kan mishandlingen utelukkende forekomme som «psykisk terror med gjentatte trusler og nedverdigelser slik at personens selvrespekt og selvfølelse gradvis systematisk brytes ned» (Malt, 2019).

Psykisk vold er også en form for mishandling. I følge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, kan psykisk vold «være negative eller fiendtlige holdninger eller handlinger, uten å bruke fysisk makt, som kan gi den utsatte en følelse av frykt, avmakt, skyld, skam, mindreverd, fortvilelse eller en grunnleggende følelse av å ikke være ønsket og elsket» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). Ulike eksempler på psykisk

vold er trusler, avvising, nedvurdering og ydmykelse, der nedvurdering og ydmykelse kan være i form av nedsettende eller sårende utsagn, verbale beskyldninger eller kritikk av noens verdi (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).

1.5.4 Omsorgssvikt

I følge Norsk Helseinformatikk deles barnemishandling og omsorgssvikt inn i fire hovedgrupper: fysisk omsorgssvikt, psykisk omsorgssvikt, omsorgssvikt knyttet til læring og utvikling og medisinsk omsorgssvikt (NHI, 2019). Blir et barn utsatt for fysisk omsorgssvikt får ikke barnet dekket sine biologiske behov, som vil si å ha «tilstrekkelig sunt kosthold, regelmessige måltider, bevegelse, hvile og søvn». Dersom omsorgspersonene ikke verner mot farer i fysisk eller sosialt miljø, eller sikrer «et trygt hjem, veiledning i trafikken, klær som holder barnet passelig varmt og tørt» regnes det også som fysisk omsorgssvikt (NHI, 2019). Utsettes barnet for psykisk omsorgssvikt betyr det at omsorgsgiver ikke er nok tilstede for barnet, hverken ved å gi forutsigbarhet, psykisk støtte, veiledning, kjærlighet eller respekt. Ved psykisk omsorgssvikt hindres «barnets utvikling av grunnleggende trygghet, barnets tilhørighet, selvrespekt og kunnskap om seg selv og omverdenen» (NHI, 2019). Omsorgssvikt tilknyttet læring og utvikling vil si at omsorgspersonen ikke følger opp barnets skolegang, som for eksempel at fravær fra skolen ikke reageres på og at barnet dermed ikke får dekket sine grunnleggende opplæringsbehov. Barn som utsettes for medisinsk omsorgssvikt får ikke mottatt nødvendig helsehjelp som følge av at omsorgsgiver forsinker, avviser eller på en annen måte hindrer barnet i å motta hjelpen barnet trenger (NHI, 2019).

1.6. Tidligere forskning

Basert på oppgavens problemstilling og hva det er som undersøkes i denne studien, vil jeg plassere studien hovedsakelig i feltet innenfor klasseromsforskning. Samtidig er det relevant å se til tidligere forskning som er gjort om elevers møte med tekst, da dette er hovedfokuset i studien. Som allerede nevnt undersøker jeg 9.trinn elevers refleksjoner om barn i utsatte situasjoner med boka *Lydighetsprøven* som eksempel. Metodene leselogg og litteratursamtale benyttes for å få et større innblikk i hvordan elevene uttrykker seg om vanskelige temaer, som kommer frem av hovedkarakterens utsatte situasjon.

I forkant av studien foretok jeg et søk som viste at det ikke var gjort noe forskning med *Lydighetsprøven* som utgangspunkt. I løpet av forskningsprosessen ble masteroppgaven «Jeg skal vise ham hva lydighet er» - *En litteratursosiologisk analyse av Bjørn Ingvaldsens Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn (2017)*, skrevet av Daniel Eggen Klausen publisert (2020). Som sitt primærmateriale anvender Klausen *Lydighetsprøven* for å ha hovedfokus på en litteratursosiologisk analyse av boka. Ut fra denne analysen har han undersøkt hvordan barns oppvekstvilkår er blitt satt på dagsorden. Med utgangspunkt i bokas fiktive samfunn, har han analysert barnets-, familiens-, og samfunnets fremstilling. I tillegg har han trukket linjer til det virkelige samfunnet ved å reflektere rundt romanens relevans for litteraturundervisning i tråd med fagfornyelsens verdigrunnlag. Dette gjør Klausen ved å først gjøre greie for hva dialogisk undervisning innebærer, og deretter skissere et foreslått undervisningsopplegg som innebærer kreativ skriving, som han mener kan lede til dialogisk undervisning.

Til forskjell fra Klausen, som anvender *Lydighetsprøven* som et ledd i sin litteratursosiologiske analyse, anvender jeg boka for å få innblikk i elevers refleksjoner om temaene den tar opp. Sammen med leselogg og litteratursamtale som metode, mener jeg derfor at jeg med min studie vil kunne bidra fra et mer didaktisk perspektiv. Og videre viser jeg hvordan boka kan være med å realisere to av de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanen, basert på elever på 9.trinn sine refleksjoner om boka.

Når det gjelder forskningsfeltet jeg plasserer meg innenfor er det forsket mye på litteratursamtale som metode, gjerne som en inngangsport til å snakke om litteratur, med tanke på litterær kompetanse og i tilknytning til ulike temaer. Blant flere sentrale personer som har undersøkt litteratursamtalen som metode i undervisningen, finner man Olga Dysthe (1995), Laila Aase (2005), Anne- Kari Skarðhamar (2011) og Åsmund Hennig (2012). Dessuten er det også forsket mye på leselogg som metode blant annet for å skrive for å tenke, eller å sette ord på det man har tenkt. Igjen trekker jeg Olga Dysthe (1995) frem som sentral innen forskningen som er gjort, i tillegg til Elise Seip Tønnessen (2007) og May Britt Postholm og Torill Moen (2018). I min studie har jeg hatt god nytte av flere av deres forskning.

Den nevnte tidligere forskningen som er gjort, er bare et fåtall av all forskning som finnes på feltet. Likevel kommer det frem av mitt søk og i samtale med veileder, at det er gjort få undersøkelser om 9.trinn elevers refleksjoner i møte med skjønnlitteratur som omhandler vanskelige temaer og barn i utsatte situasjoner. Derfor tror jeg at min studie kan vise verdien av å bruke litteratursamtale og leselogg i litteraturundervisningen i norskfaget, gjerne tilknyttet vanskelige temaer, og som en del av de tverrfaglige temaene fra læreplanens overordnede del.

2.0 Teoretisk innramming

Som et grunnlag for denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i flere ulike områder innen norskfaget. I det følgende vil jeg trekke frem sentrale områder innen fagfornyelsens overordnede del og læreplanen i norsk. På bakgrunn av at det i all hovedsak er elevers refleksjoner jeg er interessert i, kommer jeg i dette kapitlet også nærmere inn på de didaktiske metodene litteratursamtale og leselogg. For å kunne si noe om møtet mellom leser og tekst, leseprosessen, hvordan leserens narrative forestillingsevne blir til og leserens møte med etikk i litteraturen, vil jeg vise til sentral teori av litteraturvitere som Louise Rosenblatt, Judith Langer, Jakob Lothe og Wolfgang Iser, samt filosofen Martha Nussbaum.

2.1 Fagfornyelsen

I lys av studiens materiale *Lydighetsprøven* og det ene forskningsspørsmålet: Hvilket potensial har *Lydighetsprøven* for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring?, ser jeg på det som hensiktsmessig å vende blikket mot fagfornyelsen.

Utdanning og danning henger tett sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» i overordnet del står det at elevene skal få en mulighet til å utvikle sine evner og få «et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Læreplanverket har tre tverrfaglige temaer, som alle «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

Disse temaene er «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». I denne oppgaven vil jeg ta for meg de to første, slik de er presentert i læreplanen til norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.1.1 Folkehelse og livsmestring

I læreplanen for norskfaget blir arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring forklart slik:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3)

Undervisningsopplegget tilknyttet *Lydighetsprøven*, hvor jeg forsøker å få grep om elevenes refleksjoner gjennom spørsmål i leselogg og en litterær samtale, vil forhåpentligvis bidra til å la elevene sette seg inn i karakterenes følelsesliv. Som jeg skal komme nærmere inn på senere, er elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig sentralt i denne studien. Ved hjelp av studiens undervisningsopplegg, vil elevene få en mulighet til å utvikle denne evnen gjennom leselogg og litterær samtale. Samtidig får elevene ved hjelp av disse metodene muligheten til å oppøve evnen til å gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer. Dette vil kunne bidra til at elevene stiller bedre rustet til å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap.

2.1.2 Demokrati og medborgerskap

Også i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget er det sentralt å skulle «utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Videre står det at elevene skal øve opp evnen til kritisk tenkning og lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon ved hjelp av kritisk arbeid med tekster

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3). Et dypdykk i *Lydighetsprøven* med tilhørende spørsmål i leselogg og litteratursamtale vil kunne bidra til at elevene får innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer og videre reflektere over dette. At elever leser skjønnlitteratur så vel som sakprosa «kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette vil forhåpentligvis gjenspeile seg i elevenes svar på spørsmål om *Lydighetsprøven* i leselogg og den litterære samtalen.

2.2 Litteratursamtale

I *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære* trekker Olga Dysthe frem Bakhtins begrep om dialog som grunnleggende i de fleste læringsprosesser (1995, s.75). Dialogen handler om at all forståelse er aktiv og sosial, der et «vi» finner mening sammen. I denne sammenheng kan man derfor si at læring kommer av dialogisk utveksling. Dialogen er sentral i elevenes utvikling av muntlige og skriftlige ferdigheter for å kunne gi uttrykk for egne tanker og meninger. Dette stemmer også overens med det bakhtinske dialogiske klasserommets langsiktige mål, «å utvikle forståelse, innsikt og integrerte verdier så vel som elevenes evne til å tenke og handle» (Dysthe, 1995, s. 229).

Av det overnevnte kan man se det dialogiske klasserommet i lys av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Der står det som nevnt at elevene gjennom refleksjon, dialog og diskusjon skal øve opp evnen til kritisk tenking gjennom arbeid med tekster og ytringer, samt lære seg å håndtere meningsbrytninger i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Ved å lese *Lydighetsprøven* får elevene som sagt innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Ifølge Dysthe blir forståelse skapt i dialog og i samspillet mellom elever og lærer, når de snakker, lytter, leser og skriver (1995, s. 75). Videre øker læringspotensialet når skriving blir brukt i samspill med samtale, «og når læreren bevisst planlegger og støtter opp om en interaksjon som utnytter individuelle tekster i et sosialt rom» (1995, s. 203). Slik kan man si at det dialogiske klasserommet dreier seg om hvordan samspillet mellom skriving og samtale blir brukt for å fremme læring, med fokus på interaksjon mellom læreren og elevene, og mellom elevene.

I det dialogiske klasserommet vektlegger Dysthe autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (1995, s. 57-59). Autentiske spørsmål er åpne spørsmål som åpner opp for refleksjon og utfordrer elevene til å formulere egne tanker, innsikt og forståelse. Typisk for slike spørsmål er at det er ingen fasitsvar, men hensikten er å få i gang en tankeprosess. Et autentisk åpent spørsmål kan for eksempel være: «Hvorfor tror du dette skjedde?» Opptak vil si at man følger opp elevsvar ved å ta disse med videre i undervisningen ved å stille nye spørsmål ut ifra det som er sagt. Høy verdsetting kan man si er en videreføring av opptak, hvor læreren viser at innholdet i det elevene sier blir verdsatt og tatt på alvor ved å bygge samtalen videre på dette.

Autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting er alle aspekter som kan ses i sammenheng med det Anne- Kari Skarðhamar skriver om den litterære samtalen. Den litterære samtalen er ifølge Skarðhamar mest meningsfull om den struktureres og forberedes grundig av læreren (2011, s. 78). I *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (2011) presenterer Skarðhamar en samtalestrategi bygget på Ulla Lundqvist sin strategi om å strukturere samtalen etter tre typer spørsmål. Disse er identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Hensikten med spørsmålene er i rekkefølge «å engasjere elevene i problemstillingen i teksten, få dem til å resonnerer, reflektere og analysere tekstens innhold og formspråk, og til slutt drøfte tekstens allmenngyldighet eller dens overføringsverdi til leserens virkelighet» (Skarðhamar, 2011, s. 78).

Skarðhamar presenterer den litterære samtalen med de overnevnte spørsmålene som en del av et undervisningsopplegg delt i tre faser (2011, s. 84). Første fase tar for seg opplevelse ved første lesning, noe elevene kan uttrykke ved hjelp av en leselogg som jeg skal komme nærmere inn på senere. Den andre fasen er selve den litterære samtalen, som foregår enten i hel klasse, grupper eller pararbeid, ved bruk av identifikasjons-, refleksjons-, og overføringsspørsmål. Siste fase er den videre bearbeidelsen som for eksempel respons i form av tekstbasert skriving, det være seg analyse eller anmeldelse av den litterære teksten.

Når det gjelder formålet med litterære samtaler, skriver Laila Aase om dem som klassesamtaler hvor man utveksler leseerfaringer der målet er å utforske litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. Den litterære samtalen «tvingar oss til å stoppe opp

og sjå attende på lesinga, og (...) vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga (Aase, 2005, s. 106). I klasserommet åpner samtalen opp for et samspill hvor læreren og medelever får innblikk i enkeltelevers lese måte og tanker de har gjort seg om den leste teksten. Dette kan føre til forhandling og kanskje til og med ny forståelse blant elevene. På denne måten kan man si at litterære samtaler hjelper elevene til å utvikle og sette ord på sin egen forståelse av teksten og bli utfordret i møte med andre sine tolkninger (Aase, 2005, s.107).

Som det vil fremkomme av metodekapittelet har jeg i formuleringen av spørsmålene til studiens litterære samtale, tatt utgangspunkt i det overnevnte om Dysthes dialogiske klasserom med fokus på autentiske spørsmål, og det Skarøhamar skriver om samtalestrategien og de tre ulike spørsmålstypene. Gjennom prosjektet har jeg hovedsakelig vært interessert i elevenes egne refleksjoner og på bakgrunn av at jeg har ønsket å få frem disse på best mulig måte, har dette også vært sentralt i formuleringen av spørsmålene. På bakgrunn av at samtalspørsmålene er lagt opp på denne måten, mener jeg det kan føre til et læringsutbytte av de overnevnte tverrfaglige temaene. Elevene får muligheten til å øve opp evnen til kritisk tenkning og lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon ved hjelp av kritisk arbeid med tekster. I tillegg kan de utvikle sin forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver. Dessuten får elevene gjennom litteratursamtale muligheten til å utvikle evnen til å uttrykke seg muntlig, gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, og ta del i meningsutvekslinger i konstruktiv samhandling.

2.3 Leselogg

For å få et innblikk i hvilke refleksjoner og tanker elever på 9.trinn gjør seg etter møte med *Lydighetsprøven*, vil også leselogg være en nyttig metode å ta i bruk. I denne sammenheng kan dermed leselogg også være med på å realisere det som står i læreplanens overordnede del og de tverrfaglige temaene i læreplanen for norskfaget. Spørsmålene i leseloggen er formulert slik at de gir elevene en mulighet til å utvikle evnen til å uttrykke seg skriftlig, når det gjelder å gi uttrykk for egne tanker, meninger, følelser og erfaringer. Samtidig får elevene ved å svare på spørsmålene muligheten til å håndtere meningsbrytninger, utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver som blir

presentert i *Lydighetsprøven*. Alt dette er en vesentlig del av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring slik de står beskrevet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Olga Dysthe trekker frem to hovedtyper av skriving, hvor den ene formen er skriving for å tenke, lære og utforske et stoff og den andre skriving for å kommunisere med andre og presentere stoffet (1995, s. 88). Dessuten blir det påpekt at tale og skrift sammen er nødvendige redskaper for å sette ord på tanker (Dysthe, 1995, s. 86). Tanken bak loggen er at elevene skal anvende den til eget bruk i leseprosessen og bruke det språket som passer dem best. Det være seg personlig eller preget av stikkord og ufullstendige setninger. I forbindelse med studiens undervisningsopplegg ble det presisert at loggen skulle bli brukt til å utforske tanker, reflektere og tenke rundt bokas handling, uten at noen andre enn meg som forsker skulle se hva de hadde skrevet. Dette betegner Dysthe som utforskende skriving, noe som er «viktig både for kunnskapsutvikling og som et forstadium for kommunikasjon med andre» (1995, s. 90).

I kapittelet «Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: loggskrivning og høytlesing», skriver Elise Seip Tønnessen om flere ulike loggvarianter (2007, s. 37-59). Her blir dialogloggen nevnt som en form for skriftlig litterær samtale. I første omgang er dette en dialog som foregår mellom elev og lærer, men som på et senere tidspunkt kan foregå mellom elever (Tønnessen, 2007, s. 40). Tønnessen skriver at læreren i dialogloggen kan på forhånd «bestemme seg for særskilte sider ved teksten som elevene skal konsentrere seg om» (2007, s. 41).

Loggvarianten jeg benytter meg av i prosjektet mitt er tilnærmet lik dialogloggen som Tønnessen her beskriver (2007, s. 40), men på bakgrunn av at hensikten med prosjektet mitt er å få innsikt i elevenes egne refleksjoner, har jeg utelatt dialogen som en del av loggen. Dette for å unngå at jeg som forsker skal påvirke deres refleksjoner underveis i lesingen. Med tanke på prosjektets begrensninger har jeg, istedenfor å gå i dialog med hver enkelt elev, formulert spørsmål til boka på forhånd som elevene skal svare på underveis i leseprosessen. Disse spørsmålene, som jeg skal se nærmere på i metodekapittelet, er formulert med utgangspunkt i relasjoner, enkeltpersoner og enkelthendelser. På den måten

har jeg som Tønnessen skriver, på forhånd bestemt meg «for særskilte sider ved teksten som elevene skal konsentrere seg om» (2007, s. 41). I likhet med spørsmålene til den litterære samtalen, bærer også spørsmålene til leseloggen preg av å være autentiske. Slik kommer det frem at det ikke er et fasitsvar, men elevenes refleksjoner omkring det spørsmålene tar opp jeg er ute etter. I tillegg er også tanken om å ha identifikasjons-, refleksjons-, og overføringsspørsmål, tatt med i betraktning når leseloggen ble utformet.

Ved å lese *Lydighetsprøven*, får elevene muligheten til å blant annet få en dypere innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser og samtidig reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. Tønnessen skriver at dersom «målet er å skape reflekterte lesere med stadig dypere forståelse for ulike sider ved tekstene, må elevene få anledning til å kommunisere med læreren og hverandre om det de har lest» (2007, s. 39- 40). Derfor er det mulig å si at selv om man ikke går i dialog med hver enkelt elev, vil loggen som anvendes i studien gi en retning til og fungere som støtte i refleksjonen omkring boka. Som Dysthe skriver vil loggen dermed i første omgang fungere som et viktig redskap i å utforske egne tanker og reflektere rundt bokas handling, uten at noen skal få innblikk i det (1995, s. 88- 89). Videre vil den kunne være et godt grunnlag for å kommunisere med læreren og hverandre i en litterær samtale i etterkant (Tønnessen, 2007, s. 44).

2.4 Lesing, demokrati og medborgerskap

I tilknytning til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, kan man vende blikket mot den amerikanske litteraturviteren Louise Rosenblatt. I forordet til den femte utgaven av *Literature as exploration* skriver hun om hva hun mener et demokrati innebærer (Rosenblatt, 1995, xv) . Her hevder hun blant annet at man som menneske, uavhengig av hvor ulike man er, skal kunne gjenkjenne felles interesser og mål samt ha gjensidig respekt for hverandres frihet og ansvar. I forbindelse med dette mener Rosenblatt at litteraturen skal kunne bidra til demokratisk utdanning. Noe av dette finner man igjen i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Tilknyttet dette temaet i norskfaget står det spesifikt at elevene gjennom litteratur blant annet skal kunne få innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer for så å reflektere over dette.

I forbindelse med demokratisk utdanning, mener også Martha Nussbaum (2016) at litteraturen kan føre til en viss form for samfunnsdeltakelse og fellesskap. Som jeg skal komme nærmere inn på senere, omtaler hun den narrative forestillingsevnen som en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling, der øvelse i empati og antakelser om andres sinn leder en mot sympatisk forståelse for andres behov og hvordan omstendighetene rundt personen former behovene (Nussbaum, 2016, s. 31). I innledningen til Nussbaums bok *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne* trekker Irene Engelstad frem hvordan Nussbaum mener det i verdenssamfunnet i dag er viktig for oss som samfunnsborgere å utvikle vår forestillingsevne og fantasi for at vi skal kunne «utvikle vår evne til å forestille oss hvordan det er å være en annen, med helt andre forutsetninger, levekår og religion enn vi selv har» (Engelstad, 2016, s. 16). Å ha en utviklet narrativ forestillingsevne kan bli sett på som noe som hjelper oss til å forstå oss selv og andre mennesker. Etter hvert vil man også være i stand til å kjenne medlidenhet ved å ha innsikt i andre mennesker og tenke over at man selv kunne vært den litterære karakteren. Videre vil den opparbeidete medlidenheten kunne utvikles til empati, hvor en evner å sette seg i andres sted (Nussbaum, 2016, s. 32).

Medlidenhet nevnes også som en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, og i skolesammenheng nevner Nussbaum flere ting hun mener skolen kan og bør gjøre for å skape borger i- og for et sunt samfunn. Blant flere sentrale poeng, trekker hun frem at man bør «utvikle evnen til oppriktig omtanke for andre, både kjente og ukjente» (Nussbaum, 2016, s. 210). Også vår etiske tenkning kan utvikles gjennom litteraturen, og på den måten bidra til moralfilosofien. Dette kan man trekke linjer til det Jakob Lothes skriver angående etikk og moral i litteratur.

2.5 Etikk og moral i litteratur

I boka *Etikk i Litteratur og film* (2016), diskuterer Lothe hvordan etiske spørsmål blir stilt i litteratur og film. Han bruker begrepet etikk om spørsmål om hva som er rett og galt, akseptabelt eller uakseptabelt, godt og vondt. Videre trekkes ordet «moralsk» frem. Om en person handler på en riktig og god måte sier man at han har handlet moralsk, og umoralsk dersom personen ikke handler riktig. Lothe viser til at man ofte i filosofi og teologi omtaler

etikk som et teoretisk paraplybegrep over moral, som viser til hvordan et menneske handler. Selv om Lothe er enig i denne inndelingen, praktiserer han den ikke konsekvent. Bakgrunnen for dette er at han diskuterer hvordan etiske spørsmål blir presentert «gjennom holdningane, tankane, handlingane, vala og prioriteringane til forteljarar, litterære personar og filmpersonar» (Lothe, 2016, s. 14).

«Med etos meiner eg ein persons karakter eller personlege kvalitetar: kva han eller ho står for, seier og gjer, særleg overfor andre, men også overfor seg sjølv, samfunnet og naturen han eller ho inngår i» (Lothe, 2016, s. 15). Begrepet etos blir brukt for å knytte etikk og moral nærmere sammen. Også vi som lesere har etos, og er forankret i egne innstillinger, holdninger, overbevisning og verdier. Dersom vårt etos kommer i konflikt med en litterær karakter sitt etos, er det med på å gjøre oss mer oppmerksomme på samt få oss til å reflektere over etiske spørsmål. Lothe skiller mellom diskursetos, hvor vi som lesere danner oss et bilde av personen slik han fremstår gjennom dialog og handlingene sine, og signaletos som er hvilket inntrykk vi har av en litterær person før han gjør noe i boka. Diskursetos er med på å justere en litterær karakters signaletos, og har en innvirkning på personens autensitet og om det er samsvar mellom tale og handling (Lothe, 2016, s. 15-16). Når det er nevnt, presiserer Lothe at en person trenger ikke å handle aktivt for å markere seg moralsk: «- å unnlate å gjere noko (for eksempel å velje ikkje å hjelpe ein annan) kan vere umoralsk, og det same gjeld ei gitt haldning eller kjensle ein person måtte ha, og tankar han eller ho måtte gjere seg» (2016, s. 17). Å vite hva som er rett eller galt eller skille mellom rettferdig og urettferdig er ikke alltid like lett. Uansett tar man stilling til etiske problemstillinger, både i livet og i litteraturen, ut fra et gitt perspektiv. Ofte preges perspektivet man har av det ideologiske og etiske verdisystemet man enten bevisst eller ubevisst er enig med. På den måten vil en persons etiske verdier være individuelle, samtidig som de kan være påvirket av de som er gjeldene i en sosial gruppe, en kulturkrets, i et samfunn eller til og med globalt. Derfor vil man som leser i møte med litterære karakterers holdninger, tanker, følelser, ønsker og handlinger, og verdiene som gjenspeiles av dette, ta stilling til hva som er rett eller galt, rettferdig eller urettferdig ut fra eget perspektiv (Lothe, 2016, s. 16-18).

I forbindelse med interessen for etiske spørsmål er også Nussbaum sentral, da hun mener at litteraturen kan ha en betydning for leserens moralske utvikling. Som vi har sett Engelstad trekke frem tidligere, er Nussbaum interessert i hvordan leserens narrative forestillingsevne i møte med litteratur bidrar til at man kan forstå menneskers situasjoner ved å få innblikk i et liv man ellers ikke ville fått innblikk i (2016, s. 16). I likhet med Lothe mener Nussbaum at litteraturen ikke presenterer noen fasit, men at man gjennom litteraturen kan videreutvikle vår evne til empati og forståelse av både oss selv og andre (Lothe, 2016, s. 19).

Lothe hevder at leseren gjennom litteraturen inviteres til etisk refleksjon knyttet til erfaringer han eller hun har gjort i sitt eget liv. På den måten kan man si at vi som lesere tar stilling til de litterære personens sine handlinger, eller fravær av handlinger, ut fra våre forskjellige perspektiv, eller «livsrelevans», som Lothe hevder er med på å gi et varierende tolkningsresultat (Lothe, 2016, s. 25). Videre bidrar de etiske aspektene i litteraturen til at leseren blir svært aktiv gjennom at forfatteren legger opp til en etisk respons, hvor vi reflekterer etisk over det vi har lest, og forsøker å ta stilling til hvordan karakteren handlet eller lot være å handle i en etisk situasjon (Lothe, 2016, s. 25). Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke er litteraturen alene som gjør at vi reflekterer over etiske spørsmål. Forholdene må legges til rette for at refleksjon over det leste skal skje.

Som vi har sett hevder Lothe at litteraturen engasjerer leseren i etiske spørsmål. Dette skjer gjerne gjennom utprøving av ulike handlingsalternativ og konsekvensene av disse. Ved å møte på litterære personer som markerer seg moralsk gjennom handlinger, tanker, følelser, holdninger og prioriteringer og gjennom valg de blir tvunget til å gjøre, blir leseren utfordret til etisk refleksjon (Lothe, 2016, s. 10). Dette er noe Lothe ser på som en ressurs da det er med på å utvide perspektivet vårt i tillegg til å invitere til etisk refleksjon (2016, s. 14).

2.6 Leseren og leseprosessen

Når det gjelder selve leseprosessen ser Rosenblatt på forholdet mellom leser og tekst som en transaksjonsprosess. Hun forklarer transaksjon som et begrep som vektlegger «the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of reader and text in the making of meaning» (Rosenblatt, 1995, s. xvi). Det vil si at begge parter gjensidig påvirker

hverandre, og at det slik oppstår mening. I et intervju med Nicholas Karolides, som er gjengitt i boka *Making meaning with texts: selected essays*, sier Rosenblatt at hun ser på transaksjonen som en hendelse over tid i et forhold som kontinuerlig beveger seg i en spiral, som beveger seg frem og tilbake og som gir og tar (2005, s. xviii- xix). Begrepet «transactional», transaksjonell blir brukt for å understreke den gjensidige relasjonen mellom leser og tekst (Karolides, 2005, s. xxix). Videre i intervjuet sier Rosenblatt noe om hva som spiller inn på hvilken form for mening leseren skaper i transaksjonen. Her hevder hun det avhenger av hva leseren tar med seg inn i lesingen av personlige erfaringer, antakelser og holdninger til mennesker og samfunnet (Karolides, 2005, s. xxi).

Efferent og estetisk lesing

I samtale om sin transaksjonsteori kommer det frem i intervjuet at Rosenblatt er interessert i selve leseprosessen, for å kunne vise til de ulike aspektene av mening som skapes (Karolides, 2005, s. xxvi). Mening oppstår i transaksjonen mellom leser og tekst, men med mindre leseren opptrer på en bestemt måte vil ikke mening oppstå. Leserens anses derfor som aktiv i transaksjonen og en som bærer med seg en oppmerksomhet som både er kognitiv og følelsesmessig inn i lesingen, noe som er tilstede i all lesing (Rosenblatt, 1995, s. xvi-xvii). Den kognitive og følelsesmessige oppmerksomheten leseren tar med seg utgjør et kontinuum som strekker seg fra hovedsakelig ikke-litterær til hovedsakelig litterær. Det er mulig det er dette Rosenblatt legger til grunn når hun skiller mellom å lese litteratur med et formål og praktiske årsaker - *efferent lesing*, og å lese litteratur som kunst og estetisk erfaring - *estetisk lesing*.

Begrepet *efferent* har Rosenblatt hentet fra det latinske ordet «efferre» som hun har oversatt til engelsk «to carry away» (1995, s.32), som jeg mener man på norsk kan oversette med å «ta med seg». En efferent lese måte innebærer som nevnt at man leser med et formål og av praktiske årsaker. I følge Rosenblatt har leseren hovedfokus på hva hen kan trekke ut fra teksten og gjøre seg nytte av etterpå (Karolides, 2005, s. xxv-xxviii). Leserens kognitive oppmerksomhet blir sentral her, da man forsøker å trekke ut den informasjonen man trenger å sitte igjen med basert på et bestemt formål, etter å ha lest en tekst.

På den andre siden har vi lesere med et estetisk formål, som leser litteratur som kunst og estetisk erfaring. Denne typen lesere har mer fokus på de affektive aspektene ved lesing, som blant annet hvilke tanker og følelser man gjør seg i møte med det teksten kommuniserer av ideer og bilder gjennom ulike hendelser. Ved estetisk lesing er oppmerksomheten hovedsakelig tilknyttet det følelsesmessige med hvilke følelser man får etter å ha lest en tekst og holdninger rundt disse. Slik kan man si at ved estetisk lesing har man et større fokus på den poetiske erfaringen man sitter igjen med etter å ha lest en tekst. I intervjuet med Karolides kommer det også frem at Rosenblatt har vært interessert i hva som skjer med leseren i transaksjonsprosessen. På bakgrunn av det kan man si at det er forholdet mellom og kontinuumet av den kognitive og følelsesmessige oppmerksomheten leseren bærer med seg i transaksjonen som utgjør om det er snakk om en efferent eller estetisk lese måte (Karolides, 2005, s. xxv- xxviii). Det vil si om leseren har en kognitiv oppmerksomhet med et formål og leser av praktiske årsaker for å kunne sitte igjen med informasjon til et bestemt formål. Eller om man leser litteratur som kunst og estetisk erfaring med følelsesmessig oppmerksomhet, med fokus på hvilke tanker og følelser man får i møte med teksten og holdninger rundt disse.

Av det overnevnte kan det virke som om det er snakk om to helt ulike lese måter. Samtidig presiseres det at efferent og estetisk lesing ikke er motsetninger. Lese måtene utgjør som sagt et kontinuum av mulige transaksjoner med en tekst. Rosenblatt sier at de fleste lesesituasjoner ender på midten i dette kontinuumet (Karolides, 2005, s. xxvii). Og slik efferent og estetisk lesing er blitt beskrevet av henne, er jeg enig i at dette er lese måter som leseren kontinuerlig veksler mellom i møte med ulike tekster. Årsaken til det er at man for eksempel i en skjønnlitterær tekst vil finne elementer fra en oppdiktet verden, samtidig som assosiasjonene og følelsene man får basert på det man leser og hvilke erfaringer man tar med seg inn i lesingen, kan føre oss ut av teksten og mot den virkelige verden. Derfor kan man si at det som skaper mening er forholdet mellom en kognitiv- og følelsesmessig oppmerksomhet, i en transaksjon der leseren og teksten er i et gjensidig forhold.

«Objektiv-» og «subjektiv erfaring»

Ovenfor har vi nå sett hvordan Rosenblatt omtaler det som skjer i leseprosessen som en transaksjon mellom leser og tekst, hvor leserens oppmerksomhet i et kontinuum er knyttet

til en efferent og estetisk lese måte. Også litteraturviter Judith Langer omtaler leseprosessen. Hun skiller mellom to leseroller, «objektiv erfaring» og «subjektiv erfaring» (Langer, 2005, s. 18), som man kan trekke paralleller til efferent og estetisk lese måte. I likhet med Susanne Langer omtaler Judith Langer den første leserollen som «objektiv erfaring» (Langer 1967 i Langer, 2005, s.18). Her inntar man en stilling som gjør at man tar avstand fra følelser og ideer, slik at man objektivt kan betrakte og sammenligne dem med andre ideer, følelser, hendelser og handlinger. På denne måten kan man, samtidig som man er objektiv, være logisk og dermed kunne analysere og vurdere hvordan ting fungerer og forholder seg til hverandre (Langer, 2005, s. 18).

Den andre rollen er det Langer kaller «subjektiv erfaring» (2005, s. 18). Da inntar vi en rolle hvor vi søker betydning og mening i oss selv ved å ta til oss erfaringer og ideer som lar oss se karakterene innenfra. «Subjektiv erfaring» tillater oss å se karakterene i boka fra deltakerens perspektiv, både hvordan de ser ut, hva de føler, og hvordan de forholder seg til andre karakterers ideer og følelser (Langer, 2005, s. 18). Langer mener at man ikke bør se på «objektiv»- og «subjektiv erfaring» som isolerte posisjoner å ta eller motsetninger, men noe som går hånd i hånd. Dette har fellestrekk med hvordan Rosenblatt mener at man beveger seg i et kontinuum av mulige transaksjoner med en tekst, mellom efferent og estetisk lesing. Årsaken til at man ikke bør se på «objektiv» eller «subjektiv erfaring» hver for seg, kan være at den objektive erfaringen fokuserer på verden utenfor, mens den subjektive erfaringen konsentrerer seg om den individuelle forståelsen og opplevelsen, noe som gjør at de sammen bidrar til en mer kompleks forståelse.

2.7 Forestillingsevne og forestillingsverden

Rosenblatt nevner flere ting som litteraturen kan tilby oss. Blant annet kan litteraturen gi leseren innsikt i så og si alle menneskelige aspekt, og gjerne aspekt ved livet som man selv ikke ville erfart. Litteraturen tilbyr oss flukt fra daglige gjøremål og vårt ellers monotone, begrensede og fokuserte liv, til en verden som tilbyr en opplevelse av alt fra dype og varierte følelser til forståelsen av hvilke kapasiteter mennesket har og menneskelige problemer. Videre kan den også gi oss innsikt i blant annet karakterers kjærlighet, temperament, opplevelse av urettferdighet, mobbing, mishandling og vold. På denne

måten tilbyr litteraturen oss et emosjonelt utløp, hvor den muliggjør at vi kan «exercise our senses more intensely and more fully than we otherwise have time or opportunity to» (Rosenblatt, 1995, s. 36). Gjennom litteraturen får man ikke bare et emosjonelt utløp, men også muligheten til å delta i oppdiktede situasjoner, se på karakterer som opplever kriser, og på den måten utforske oss selv og verden rundt oss, som igjen bidrar til å utvide vår erfaring (Rosenblatt, 1995, s. 37).

I likhet med Rosenblatt mener Nussbaum at skjønnlitteraturen gir oss muligheten til å iakttå andres liv. Observasjonen gjøres med engasjement og empatisk forståelse eller med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. I tillegg får vi innblikk i hvordan det kan være omstendighetene som former livet til mennesker, som nødvendigvis ikke er så ulike oss selv (Nussbaum, 2016, s.29). Akkurat hva litteraturen kan tilby den enkelte leser, avhenger av den enkeltes emosjonelle behov og situasjon, da det som står på rundt den som leser også er med på å styre om man kan identifisere seg med det som leses.

Noe som også avhenger av den enkelte leser, er hvilken evne man har til å sette seg inn i det litterære universet man leser. Som tidligere nevnt omtaler Nussbaum det hun kaller for narrativ forestillingsevne. En lezers narrative forestillingsevne innebærer at man levende og empatisk kan se for seg livet til en man aldri har møtt, og likevel forestille seg hvordan hans eller hennes tilværelse er (Nussbaum, 2016). I møte med litteratur er det hvordan vi aktiverer vår forestillingsevne og fantasi som gir oss som individer og samfunnsborgere en mulighet til å være medfølende, tenkende og handlende. Ved å lese litteratur vil vi styrke vår forestillingsevne og utfordre innlevelsessevnen. Som Engelstad trekker frem, mener Nussbaum at litteraturen vil også påvirke våre følelser og vise oss hvordan følelser spiller inn for hvordan vi tenker og forholder oss til andre mennesker rundt oss (2016, s. 10).

Sammen med det overnevnte kan man på den måten si at den litterære forestillingsevnen vil bidra «til at vi engasjerer oss intenst i skjebnen til karakterene og definerer dem som personer med et rikt indre liv, som ikke er fullt og helt åpent for omverdenen» (Nussbaum, 2016, s. 31). I sammenheng med at man gjennom det litterære verket blir bedt om å forstå og se mer enn det som blir presentert for oss, kan man trekke linjer til hvordan Nussbaum også mener at litteraturen har en vesentlig oppgave med å gjøre folk til bevisste

samfunnsdeltakere (2016, s. 26-29), og til hvordan Rosenblatt, som tidligere nevnt, mener at litteraturen kan bidra til demokratisk utdanning (1995, s. xv).

Som Engelstad skriver i innledningen til *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*, peker Nussbaum på at «den narrative forestillingsevnen er helt vesentlig for at vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv» (2016, s.12). Engelstad skriver videre at Nussbaum i sin argumentasjon gir særlig stor plass til romanen, fordi hun mener at her får man et innblikk i personers liv og skjebne som man ikke ville gjort i det virkelige livet (2016, s.12). Dermed kan man også se på forestillingsevnen som noe grunnleggende i det å forstå andre menneskers situasjon. Når det er sagt, stiller Nussbaum seg bak den amerikanske forfatteren Ralph Ellison, som sier at det ikke er «litteraturens eneste oppgave å gjøre folk til bevisste samfunnsdeltakere, men det er en vesentlig oppgave» (Nussbaum, 2016, s. 29). Ut fra dette og basert på det som er skrevet ovenfor om narrativ forestillingsevne, mener Nussbaum at det er ikke litteraturen alene som virker dannende eller gjør lesere til demokratiske medborgere. Det må også skje en refleksjon over egen innlevelse og opplevelse, slik at litteraturen kan virke som grunnlag for demokratisk medborgerskap og gjøre oss bedre rustet til å ta mer funderte standpunkter når det gjelder blant annet aktiv samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 29). Her kan man trekke paralleller til hvordan også Lothe mener at litteraturen kan engasjere leseren, og da i etiske spørsmål. Som tidligere nevnt, er det heller ikke her litteraturen alene som bidrar til det, men at man må legge forholdene til rette for at refleksjon over det leste skal skje. Med dette sagt, tar det meg videre til Judith Langer og hennes teori om byggingen av forestillingsverdener.

Langer benytter seg av begrepet forestillingsverden for å vise til den verden av forståelse man som leser har på et gitt tidspunkt (2005, s. 23). Konseptet om at man som leser danner ulike forestillingsverdener har hun utviklet ut ifra liknende begrep som Charles Fillmore, Paul Kay og Susanne Langers «envisagements». Selv skriver hun:

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och ens kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter.

Forestillingsverdener er satt sammen av idéer, bilder, spørsmål, forventninger og argument som dukker opp når vi leser, skriver eller snakker om våre tanker og tolkninger. Så snart en idé blir videreutviklet eller en ny dukker opp er verdenene i forandring, eller i en tilstand der de kan forandres. På den måten kan man si at de vokser, forandrer og utvikler seg med tiden, gjennom tanke og erfaring. Langer skriver at vi hele tiden bygger forestillingsverdener, ikke bare når vi leser, men også når vi lærer om oss selv, andre og om verden (2005, s. 24). Her kan man se likhetstrekk til kontinuumet av efferent og estetisk lese måte, Rosenblatts begrep, da man vil utvikle og forandre sine forestillingsverdener i transaksjon med teksten, både når vi leser, skriver og snakker om den.

Selve byggingen av forestillingsverdener setter Langer i et system ved å dele opp i fire ulike faser. Fasene foregår ikke lineært, men er noe man kan være innom flere ganger og som skjer etter hvert som man leser, skriver, tenker, leser noe annet, diskuterer med noen eller til og med etter at man har lest en bok og når man reflekterer over det man har lest (Langer, 2005, s. 24). De ulike fasene gjør at man ser på ulike aspekter, og hjelper oss til å utvikle en større og mer dyptgående forståelse av teksten, forestillingsverdenen og livet. Dette er ikke mye ulikt hvordan man oppnår forståelse i transaksjon med teksten slik Rosenblatt beskriver det. Hva fasene kjennetegnes av og hva de inneholder baseres på en bestemt lezers erfaringer og forventninger i transaksjon med en bestemt tekst. Nedenfor vil jeg kort presentere de ulike fasene slik Langer beskriver dem (Langer, 2005, s.31-35).

Faser i byggingen av forestillingsverdener

Fase 1 kaller Langer for å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden. Sammen med det man allerede vet, forsøker man å ta til seg alt som er tilgjengelig for å forestille seg hva teksten skal handle om og oppnå breddeforståelse. Slik skaper man antakelser om karakterene, handlingen, miljøet, situasjonene og hvordan de forholder seg til hverandre. I fase 1 aktiverer vi den narrative forestillingsevnen og begynner så smått å utvikle forestillingsverdener.

Når man er i og beveger seg gjennom en forestillingsverden er man i fase 2. Vi søker dybdeforståelse av verket ved å anvende den kunnskapen vi har om teksten, oss selv, livet og verden. Ny informasjon testes ut og settes opp mot det vi allerede vet, for å forsøke å skape en dypere forståelse av hva ting kanskje kan bety og hva verket handler om. Slik utformer og strukturerer vi våre tanker og oppfatninger av hva vi tror verket handler om. Rosenblatts transaksjonsteori, med det gjensidige forholdet mellom leser og tekst for at mening skal skapes, kan ses i sammenheng med dette.

Den tredje fasen omtales som å stige ut av og tenke over det man vet. Her går man fra å utvikle tekstverdener til å se på hva disse betyr for våre egne liv. Man kan si at forestillingsverdenen opplyser og påvirker ens eget liv, og motsatt. I denne fasen øker egen kunnskap og erfaring, men på grunn av at det ikke er alle tekster som påvirker oss, er det verdt å nevne at denne fasen ikke anvendes like mye som de andre. I denne fasen er det ikke bare transaksjonsteorien med det gjensidige forholdet mellom leser og tekst som gjør seg gjeldende. Fase 3 kan også ses i lys av en estetisk lese måte, da man i etterkant setter ord på hva man sitter igjen med, hvilke følelser man fikk og holdninger rundt disse.

I fase 4 distanserer vi oss fra forestillingsverdenen som vi har skapt og reflekterer over den. Vi stiger ut av og objektiviserer forståelsen vår, leseopplevelsen og selve teksten. Dette er en fase som handler om å se teksten og betydningen av den på avstand, ved å begrunne, analysere, dømme og koble til andre verk og opplevelser. Som leser har man i fase 4 både et objektivt og analytisk blikk på teksten, samtidig som man stiger ut av og reflekterer over forestillingsverdenen og på en kritisk måte er bevisst på spenningen mellom vår verden og forfatterens. Denne fjerde fasen er med på å gjenspeile Rosenblatts teori om at lesing som transaksjonsprosess skjer mellom leser og tekst, i et kontinuum av en efferent og estetisk lese måte. I tilknytning til mitt prosjekt vil man i elevenes refleksjon, i etterkant av å ha lest *Lydighetsprøven*, kunne finne spor av alle fasene i byggingen av forestillingsverdener. Refleksjonene elevene gjør seg i samtale og logg vil også være knyttet til refleksjon over leseprosessen. Dette er noe jeg skal komme tilbake til i drøftingskapittelet.

Ut fra alle fire fasene har man sett likhetstrekk med Rosenblatts transaksjonsteori, der forandringer i forestillingsverdenene skjer i en kontinuerlig interaksjon mellom leseren og

teksten. I møte med en tekst står man overfor stadig nye problem, følelser og hendelser, som gir grunnlag for nye tanker og antakelser. Tomrom, ulike synsvinkler i dialog og skifte av perspektiv får oss til å ta i bruk fantasien, fiksjonen og det vi har lært gjennom livet for å bygge forståelse og antakelse, slik at vi bygger på en stadig foranderlig forestillingsverden (Langer, 2005, s. 28). Dette fører meg videre til Wolfgang Iser's teori om teksters tomrom.

2.8 Lesere og teksters tomrom

Med utgangspunkt i artikkelen «The reading process: A phenomenological approach» (1972) er det sentralt å se nærmere på hvordan Iser mener at lesere fyller tomrommene i en tekst, og på den måten realiserer forfatterens tekst. Når man har et fenomenologisk blikk på et litterært verk må man i tillegg til å ta i betraktning den aktuelle teksten også se på hvilke handlinger som er involvert når leseren responderer på den (Iser, 1972, s. 279). Som et bilde på at man må ta i betraktning både teksten og hva som spiller inn for hvordan man responderer på den, snakker Iser om verkets to poler: «The artistic and the aesthetic» (1972, s. 280). «The artistic» er forfatterens tekst, mens «the aesthetic» er hvilken realisering leseren oppnår av teksten, noe som vil være forskjellig for hver enkelt leser. Ut fra dette beskriver Iser at det litterære verket må ligge et sted i mellom forfatterens tekst og leserens realisering av den. Slik kan det litterære verket bare eksistere i samspillet mellom den enkelte leser og teksten, og eksistere et sted mellom verkets to poler: forfatterens tekst «the artistic» og leserens realisering av teksten den «the aesthetic» (1972, s. 280). Dette er ikke mye ulikt Rosenblatts teori om lesing som en transaksjonsprosess. På samme måte som hun forklarer at lesingen i transaksjonen skjer i en spiral der leser påvirker teksten og motsatt (Rosenblatt, 1995, s.xvi), kan man se likheter tilknyttet Iser's teori. Med det sagt, understrekes det av Iser at lesingen fort kan bli kjedelig dersom leseren ikke får mulighet til å koble på sin forestillingsevne: «(...) the written part of the text gives us the knowledge, but it is the unwritten part that gives us the opportunity to picture things» (1972, s. 288). Derfor bør ikke hele historien bli gitt til leseren, men heller fortelles med tomrom slik at leserens forestillingsevne blir aktivert til å finne ut av ting selv, og på den måten blir lesingen aktiv og kreativ (1972, s. 280).

Tekster er fulle av uventede ting som skjer, og så snart man som leser blir ledet i en uventet retning får man muligheten til å fylle tomrommene i teksten og forsøke å se sammenhenger. Slik mener Iser at en tekst potensielt har flere mulige realiseringer, siden hver leser vil fylle disse tomrommene på hver sin måte etter hvert som de leser (1972, s. 285). Leserens realisering av tomrommene vil spille inn på de delene av teksten som faktisk er skrevet, og omvendt. Dette beskriver Iser som en dynamisk prosess, hvor det foregår en interaksjon mellom teksten og leseren (1972, s. 281). Denne leseprosessen vil alltid være påvirket av leserens antakelse av hva som kommer til å skje og tilbakeblikk av hva som har skjedd. I sin tur igjen vil teksten på den måten kunne bli en erfaring som leseren tar med seg videre.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for tre kvalitative metoder jeg har benyttet meg av i denne studien. Det ble gjort en litterær analyse av *Lydighetsprøven* for å finne frem til spørsmål som elevene skulle svare på i leselogg og litterær samtale. De sistnevnte metodene, leselogg og litteratursamtale, ble anvendt som innsamlingsmetode for å innhente materiale til studien. I det følgende vil jeg først gjøre greie for litterær analyse, før jeg deretter vil se nærmere på leselogg og litterær samtale som metoder. Videre vil jeg drøfte studiens reliabilitet og validitet, før jeg til slutt vil belyse hvilke etiske hensyn jeg har tatt i denne studien.

3.1 Litteraturvitenskapelig analyse av *Lydighetsprøven*

«Litteraturvitenskapelig metode kan defineres som en systematisk fremgangsmåte, der man undersøker og stiller spørsmål til sin gjenstand, det vil si objektet, for å oppnå viten» (Mose et al., 2012, s. 18). Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland konstaterer i kapitlet «Skjønnlitterær analyse som metode», at litterær analyse er den viktigste metoden innenfor litteraturforskning (2020, s. 45). Likevel er det verdt å bemerke at ulike tekster trenger ulike måter å analyseres på, da analysen «må tilpasses tekst, innfallsvinkel og forskerens teoretiske orientering» (Kallestad & Røskeland 2020, s. 45).

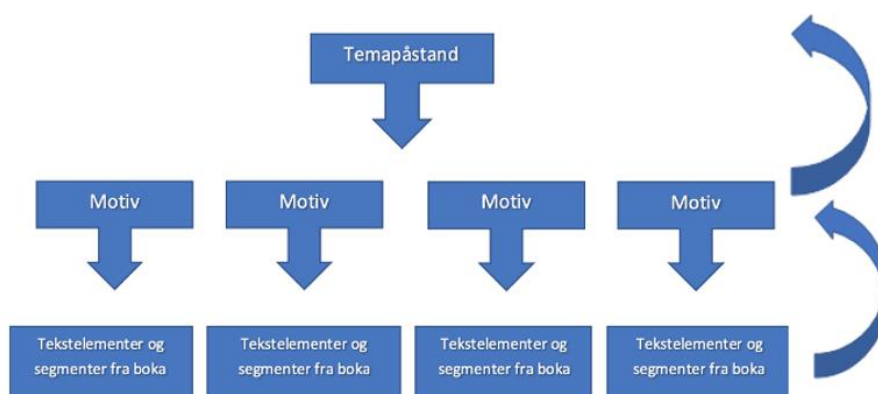
For å undersøke hvordan 9.klassingene reflekterte omkring barn i utsatte situasjoner med utgangspunkt i *Lydighetsprøven*, var det viktig for meg som forsker at elevene hadde

kjennskap til hele boka, noe som også var grunnen til at den ble lest i sin helhet. I forkant av datainnsamlingen gjorde jeg en litterær analyse av *Lydighetsprøven*, som en metode for å komme frem til spørsmål som gikk på overordnede spørsmål om handlingen og spørsmål om persongalleriet og deres handlinger. Spørsmålene fungerte som grunnlag for elevenes refleksjoner i leseloggene og den litterære samtalen. Overordnet kan man dermed si at analysen er anvendt som metode for å kunne svare på problemstillingen. Slik Kallestad og Røskeland skriver, er analyse «nødvendig for å oppdage litteraturens muligheter og hva man ønsker at elevene skal få ut av tekstene de leser» (2020, s. 58). Dermed vil analysen også bidra til å undersøke bokas potensial og didaktiske muligheter, når jeg i delkapittel 6.3 skal drøfte hvilket potensial *Lydighetsprøven* har for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.

Med utgangspunkt i Per Thomas Andersens bok *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse* (2019), har jeg i kapittel 4 gjort en analyse med fokus på bokas tematikk. Andersen skriver at en teksts tematikk er en generaliserende påstand om hva den dypest sett handler om, og skal være så kortfattet og presis som mulig. Etter at temapåstanden er formulert, finner man belegg for den i teksten man analyserer. Andersen mener dette betyr at man beveger seg «fra et abstrakt, overordnet nivå og ned til det konkrete, til teksten. Man må lete etter elementer i teksten som kan bevise eller rimeliggjøre påstanden om hva som er dens tematikk» (2019, s. 135). Videre er det i fortellingens motivanalyse man finner begrunnelsen om temapåstanden kan stemme, eller om hypotesen er holdbar. Grunnen er at man i motivanalysen ved hjelp av bestemte tekstelementer finner motiver der tematikken kommer til uttrykk (Andersen, 2019, s. 136). Anne- Kari Skarðhamar skriver at tolkningen man gjør i nærlesingen må ha belegg, og må begrunnes med eksempler fra den aktuelle teksten man analyserer (2011, s. 27). Dette kan også ses i sammenheng med hva det å analysere innebærer, slik Kallestad og Røskeland skriver bør «utvalgte sitater og tekststeder kommenteres underveis i analysen, for å sikre at påstander om den litterære teksten har belegg i den» (2020, s. 48).

Av modellen nedenfor kan man si at analysen skjer når man skildrer ulike tekstelementer og segmenter fra boka som er valgt for å vise til tekstens motiv. Dette vil i sin tur føre videre til tolkningen som munner ut i en temapåstand. Tolkningen handler om å forstå teksten og

reflektere over hvordan de ulike delene fungerer i en større sammenheng (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Andersen påpeker også at man i analysen bør komme ned på sitatnivå for å være overbevisende. Da kan man vise til fremstillingen av motivene ved å vise til konkrete episoder, replikker, tankereferater, skildringer og symboler, gjerne med parafraze av hendelser eller direkte sitater fra teksten (2019, s. 137). Når det er sagt vil jeg trekke frem det som er nevnt tidligere om hvordan tolkning og det å forstå en tekst blant annet foregår som en transaksjonsprosess mellom tekst og leser, da jeg mener det også vil være aktuelt her.



Figur 1: Analysemodell basert på Per Thomas Andersens i *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse* (2019), s.138

Den tematiske og motiviske analysen som er gjort av *Lydighetsprøven* er hovedsakelig styrt med oppgavens problemstilling i tankene. Derfor var det nødvendig å ha med relevant litteraturteori som kunne bidra med å drøfte tolkningene av de ulike tekstelementene som ble funnet i nærlesingen (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 49). Mose et al. skriver at analysen er en artikulert tolkning, hvor grunnen er at i tillegg til å formidle tolkningen skal man også begrunne hvorfor og hvordan vi leser og analyserer som vi gjør. Mose et al. mener at man skal underbygge analysen ved hjelp av gjennomtenkte resonnementer og argumentasjon, ved hjelp av relevant litteratur tilknyttet oppgaven i sin helhet (2012, s. 18). Man kan derfor se på det slik at man bruker teorien som et hjelpemiddel til å beskrive og forstå teksten samtidig som det øker det analytiske nivået. I lys av dette har det vært hensiktsmessig å se til de teoretiske feltene som studien tilknyttet, når jeg har koblet den litterære analysen av *Lydighetsprøven* sammen med analysen av elevenes refleksjoner fra loggene og samtalen. Som jeg skal komme tilbake til har jeg ut fra den litteraturvitenskapelige analysen av *Lydighetsprøven*, formulert spørsmål til leselogg (se vedlegg 1) og litteratursamtale (se vedlegg 2).

3.2 Leselogg som metode

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet har jeg valgt den kvalitative metoden leselogg for å innhente data om elevers refleksjoner omkring temaene mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt i boka *Lydighetsprøven*. Etter flere vurderinger kom jeg frem til at jeg ønsket å utarbeide en liste med spørsmål knyttet til boka. I dette prosjektet er målet med bruk av leselogg at den skal være et sted hvor elevene kan gi uttrykk for erfaringer og refleksjoner etter møtet med *Lydighetsprøven*. Postholm og Moen skriver at logger som elevene skriver vil kunne fungere som et bindeledd mellom elevene og lærerforskeren (2018, s.62). For å hjelpe elevene i gang med refleksjonen har jeg derfor utarbeidet spørsmål de skal svare på. Spørsmålene skal både oppmuntre elevene til å reflektere over hva som er lest og til å gjøre seg opp egne meninger og refleksjoner ut fra dette på egenhånd. Slik kan jeg få tak i elevenes refleksjoner omkring de sidene ved romanen jeg skal belyse i denne oppgaven. Videre vil spørsmålene kunne gi meg nyttig informasjon om hvordan elevene ikke bare reflekterer omkring det romanen tar opp, men også hvordan de opplever den, noe som også er relevant i denne studien.

I samtale med norsklæreren til elevene ble vi enige om at undervisningsopplegget skulle gjennomføres som et intensivt leseprosjekt i klassen. Læreren hadde et ønske om å lese høyt for klassen, og sammen fant vi ut at hun skulle lese boka for dem. Dermed ble det satt av tre dobbeltimer på to klokketimer hver, slik at lesingen av boka og loggskrivningen kunne bli gjennomført i løpet av en ukes tid. I forkant av prosjektets gjennomføring delte jeg boka inn i det jeg så på som overkommelige deler som elevene kunne lese på egenhånd, dersom prosjektet mot all formodning måtte skje ved hjemmeskole og ikke i fellesskap på skolen. I tilknytning til bokas inndeling, formulerte jeg tilhørende autentiske spørsmål til leselogg. Autentiske spørsmål er som tidligere nevnt åpne spørsmål, som inviterer til refleksjon og utfordrer elevene til å formulere egne tanker, innsikt og forståelse (Dysthe, 1995).

Boka ble delt inn i tre omtrent like store deler, som ville ta rundt tre kvarter til én time å lese. Tilknyttet hvert enkelt sidespenn formulerte jeg 6-9 spørsmål til leselogg. Selv om det er en logg, ble spørsmålene formulert etter en samtalestrategi. Denne samtalestrategien er den Anne-Kari Skarøhamar presenterer i *Litteraturundervisning: teori*

og praksis (2011), og er bygget på Ulla Lundqvist sin strategi om å strukturere spørsmålene i samtalen etter identifikasjons,- refleksjons- og overføringsspørsmål. Målet med denne typen spørsmål var å engasjere elevene, få dem til å reflektere over og analysere tekstens innhold, samt trekke linjer fra tekstens allmenngyldighet og overføringsverdi til deres virkelighet (Skarðhamar, 2011, s. 78). Ut fra dette kan man derfor si at måten å strukturere spørsmålene i leseloggen, sammen med prinsippet om å formulere autentiske spørsmål, ble valgt for å få innblikk i elevenes refleksjoner på best mulig måte.

På grunn av covid-19 pandemien ble datainnsamlingen min forskjøvet flere ganger. For å forhindre at jeg ikke skulle få innhentet dataene, ble det derfor tatt en avgjørelse om at jeg gikk inn i klassen til læreren jeg samarbeidet med rett over nyttår. I hver dobbelttime leste jeg først ett sidespenn etterfulgt av at elevene fikk tid til å svare individuelt på tilhørende spørsmål i leseloggen.

3.3 Litterær samtale som metode

Siden jeg er interessert i elevers refleksjoner etter møtet med *Lydhetsprøven*, var det allerede fra starten av prosjektet ønskelig å få tak i deres refleksjoner på flere måter. Slik kunne jeg som forsker sikre meg innsyn i refleksjonene for å kunne skape forståelse og mening om disse på et bredere grunnlag. I tillegg til valget om leselogg ble litteratursamtalen også en naturlig metode å ta i bruk. Grunnen til at jeg valgte begge disse metodene kan ses i lys av det dialogiske klasserommet som Dysthe skriver om. Her blir samspillet mellom skriving og samtale brukt for å fremme læring, hvor mening blir skapt både i en individuell prosess og en kommunikasjonsprosess i fellesskap (Dysthe, 1995). På den måten kan man si at valget av litterær samtale åpner opp for at elevene får ta del i hverandres refleksjoner, meninger og tolkninger, som igjen kan føre til en dypere og mer nyansert forståelse av det boka tar opp.

Etter å ha vurdert flere muligheter i forkant av den litterære samtalen kom jeg frem til at jeg ønsket at norsklæreren skulle gjennomføre samtalen, fremfor å la elevene samtale på egenhånd. Dette kan ses i sammenheng med at den litterære samtalen er mest meningsfull om den struktureres og forberedes grundig av læreren (Skarðhamar, 2011, s. 78). Dessuten vil det påvirke oppgavens validitet, da samtalen kan styres i retning av hva jeg ønsker å få

svar på. Videre ville jeg ved å la samtalen være lærerstyrt minske risikoen for at samtalen mellom elevene bare dreide seg om å strukturert svare på spørsmål for spørsmål. I større grad kunne læreren engasjere elevene til å samtale om *Lydighetsprøven*, og ved hjelp av spørsmålene jeg hadde utarbeidet kunne resonnerer, reflektere og analysere omkring boka's motiv om mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt, som også er oppgavens hovedfokus. I etterkant av at *Lydighetsprøven* var lest, ble derfor den litterære samtalen gjennomført av læreren med fem elever og meg som observatør og teknisk ansvarlig, på ca. én klokke.

Tanken om å få tak i elevenes selvstendige refleksjoner har vært viktig. Derfor ble også samtalspørsmålene (se vedlegg 2) utformet som autentiske spørsmål, og med fokus på Skarðhamars samtalestrategi bygget på Ulla Lundqvists identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 78). Hovedsakelig tok samtalspørsmålene for seg et overordnet blikk på boka, samtidig som det ble stilt spørsmål om relasjoner, enkeltpersoner og enkelthendelser i boka. I tillegg til disse spørsmålene formulerte jeg mulige oppfølgingsspørsmål som læreren kunne stille i samtalen. Disse var ment som støtte dersom elevene ikke kom med utfyllende svar eller at samtalen ikke gikk naturlig videre. I forkant av samtalen oppfordret jeg læreren til å ta i bruk det Dysthe kaller opptak og høy verdsetting (1995) for å kunne føre videre en samtale bygget på elevenes utsagn.

3.4 Transkripsjon og analyse av leselogg og litterær samtale

Analysen av elevenes refleksjoner foregikk fra jeg startet datainnsamlingen, men det var først når materialet hadde blitt transkribert at analysen virkelig skjedde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Som jeg skal komme tilbake til under forskningsetiske hensyn, fikk jeg elevenes leselogg tilsendt anonymisert. Siden disse allerede bestod av fulltekst, var det ingen transkripsjonsjobb å gjøre. Jeg valgte også å la være å rette på ortografi eller syntaks for å beholde autensiteten i elevenes refleksjoner. Som jeg skal komme tilbake til i analysen av datamaterialet, valgte jeg å nummerere elevenes logger slik: elev 1, mens elevene i samtalen fikk bokstaver: elev A.

Lydopptaket fra den litterære samtalen på sin side ble transkribert samme dag som opptaket ble gjort. Grunnen til dette er at da hadde jeg elevene sine stemmer klart i hodet, og ville lettere kunne skille hvem av elevene som sa hva i lydopptaket. Å transkribere er å skrive ned det som ble sagt så nøyaktig som mulig (Neteland, 2020, s. 62). Samtalens transkripsjon er likevel skrevet på bokmål. Årsaken er at studiens fokus har vært elevenes refleksjoner i seg selv, ikke hvordan de sier det eller hvilken dialekt. Jeg valgte derfor heller ikke å ta med ulike typer reaksjonselement som at elevene nøler, er usikre eller lignende i transkripsjonen. Valget ble tatt på bakgrunn av at jeg som observatør av samtalen opplevde at det ikke hadde noe å si for refleksjonene som kom frem.

Studiens materiale består av 24 leselogger på ca. 60 sider totalt og én litterær samtale på én time med transkripsjon på ca. 25 sider. Dette har gjort at jeg har måttet avgrense hvilke elementer fra materialet jeg har sett nærmere på. Slik kom jeg frem til at analysen av datamaterialet skulle gjøres med analysen av bokas motiv og tema i bakhodet. Slik kunne jeg samle analysen av elevenes refleksjoner tematisk, på bakgrunn av hvordan elevene uttrykte seg skriftlig og muntlig om *Lydighetsprøvens* motiv om mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt. Disse motivene skal jeg komme nærmere tilbake til under analysen av *Lydighetsprøven* i kapittel 4. Ved å se nærmere på hvordan elevene reflekterer omkring disse motivene med *Lydighetsprøven* som utgangspunkt, vil man kunne få en indikasjon på om didaktisk arbeid av denne boka kan bidra i arbeidet med de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. I analysen av datamaterialet vil jeg derfor samle elevenes refleksjoner knyttet til bokas motiv tematisk i par. Først vil jeg se nærmere på hvordan elevene uttrykker seg om mobbing og utnyttelse, deretter om mishandling og omsorgssvikt. I analysen vil jeg referere til eksempler fra både logg og samtale samlet. I drøftingen av datamaterialet har det vært sentralt å se funnene i sammenheng med teori om litteratursamtale og leselogg, samt leseren i møte med tekst, leseprosessen og etikk og moral i litteratur.

3.5 Utvalg og utvalgsstrategier

3.5.1 Studiens utvalg og utvalgsstrategi

Deltakerne i studien var en niendeklasse, der 24 elever skrev logg og fem av disse elevene deltok i litteratursamtale om *Lydighetsprøven*. Bakgrunnen for studiens utvalg finner man i problemstillingen. I prosjektet er jeg, som allerede nevnt, i all hovedsak interessert i elever på 9.trinn sine refleksjoner. Derfor ble det naturlig å kontakte lærere som hadde norsk på 9.trinn. Tove Thagaard nevner at en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at det ikke bør være større enn det er mulig å gjennomføre omfattende analyser av. Det vil si at tid og ressurser har vært med på å sette begrensninger. Samtidig måtte jeg tenke over at utvalget burde være av en størrelse som kunne gi meg en forståelse av elevers refleksjoner (Thagaard, 2013, s. 65). Grunnen til at jeg har valgt én niende klasse, er at jeg med prosjektet mitt ikke har som mål å generalisere, men å bidra med kunnskap om hvilke refleksjoner elever på 9.trinn kan komme til å gjøre seg omkring temaer og motiv som *Lydighetsprøven* tar opp. I tillegg har det vært sentralt å se hvordan arbeidet med boka kan støtte opp om undervisningen av tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.

I rekrutteringen av informanter har jeg tatt i bruk en blanding av strategisk utvalg hvor jeg har hatt en plan med hvilke informanter jeg velger ut, og snøballmetoden hvor den ene informanten jeg først fikk tak i hjalp meg med å finne flere informanter (Neteland, 2020, s.54). De første norsklærerne jeg spurte var basert på hvem jeg kjente som kanskje kunne være interessert i å delta. Når ingen av disse lærerne, av ulike grunner, var interessert eller ønsket å være med, rullet ballen videre ved at de tipset om andre mulige informanter, som ledet meg til den ene utvalgte norsklæreren og hennes niendeklasse.

I utarbeidelsen av studiens undervisningsopplegg kom jeg frem til at alle elevene, uansett om de samtykket til å delta i studien eller ikke, skulle svare på spørsmålene i loggen. Grunnen til dette var at å svare på spørsmålene kunne fungere som et alternativt arbeidsopplegg. Forskjellen lå i at de som ikke samtykket til å delta i forskningsprosjektet ikke fikk sine logger samlet inn. Antall deltakere i litteratursamtalen var fem elever. Dette ble avgjort med tanke på fordelene av at elevene også kan samtale med hverandre, ikke bare

med meg eller læreren (Neteland, 2020, s. 55). Likevel hadde jeg i tankene hvilke fordeler og ulemper det kan medføre å ha en gruppesamtale. På den positive siden kan informantene inspirere hverandre til å komme med sine refleksjoner, utfordre hverandre til å forklare og utdype sine refleksjoner. Den negative siden kan innebære at enkeltpersoner dominerer med sine refleksjoner i samtalen, noe som kan føre til en gruppedynamikk hvor de andre bare kommer med refleksjoner som blir sett på som sosialt akseptable (Neteland, 2020, s.56). Derfor ble det også viktig for meg å la læreren være den som styrte samtalen, slik at hun kunne sikre at alle fikk komme med sine refleksjoner i løpet av samtalen. Videre var det viktig for meg å velge hvilke elever som skulle være med i samtalen i samråd med læreren, da hun var den som hadde kjennskap til elevene og hvordan de er.

3.6 Forskningens troverdighet

En oppgaves troverdighet eller kvalitet kan ikke bestemmes ut fra resultatet man kommer frem til, for dette kan bli utfordret ved at andre forskere bruker andre perspektiver og metoder senere. Dessuten kan utenforstående lettere bedømme studiens kvalitet. Derfor snakker man om en oppgaves kvalitet ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og ved å se på oppgavens reliabilitet og validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). For å bedømme kvaliteten må man som forsker på en kritisk måte beskrive hvordan kunnskapen og materialet som forskningsteksten bringer frem er konstruert. Derfor er jeg transparent med mitt prosjekt og beskriver hvordan jeg har kommet frem til materialet og mine funn tilknyttet analysen av dette. Det kan være å svare på spørsmål som «hvordan står mine funn i forhold til andre som forsket på det samme eller lignende problemstillinger?» og «hvordan kan jeg som forsker ha påvirket data og funn?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Som forsker kan man aldri være helt objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I prosjektet handler det derfor om at jeg skal bli bevisst min subjektivitet, slik at den kan tas i betraktning når funnene blir presentert. Når det er sagt bør likevel tolkningen av funnene man gjør aldri være helt subjektive. I forbindelse med dette vil relevant teori kunne bidra til å drøfte tolkningene av datamaterialet, noe som vil styrke oppgavens kvalitet (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 49). Til sammen utgjør reliabilitet og validitet studiens samlede troverdighet. For å sikre studiens kvalitet vil jeg nedenfor greie ut om dette.

3.6.1 Reliabilitet

I følge Thagaard kan begrepet reliabilitet «knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (2013, s. 201). Videre påpeker Thagaard at dette innebærer at en annen forsker skal kunne anvende de samme metodene og komme frem til samme resultat, som samtidig stiller seg kritisk til om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning (2013, s. 202). Med det sagt er det vanskelig å skulle «reteste» en kvalitativ studie. Grunnen til dette ligger i at møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og informantene i studien vil arte seg annerledes. Blant annet fordi ulike forskere vil ha med seg ulik individuell teori inn i forskningen, samt at alle klasse miljøer er ulike og alle mennesker er i utvikling, både forsker og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). På bakgrunn av dette og at min studie er av kvalitativ forskning, vil det ikke være hensiktsmessig å teste denne studiens reliabilitet. Årsaken er at funnene i min studie representerer kontekstuell kunnskap. Basert på det overnevnte, knytter Postholm og Jacobsen studiens pålitelighet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren har påvirket resultatet. For å kunne reflektere over dette, krever det to ting (2018, s. 224): 1) at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og 2) at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.

Både teorien og metoden som er tatt i bruk i denne studien kan overføres til andre studier som ønsker å undersøke samme problemstilling. Min redegjørelse for studiens fremgangsmåte skal dermed kunne sannsynliggjøre at også andre forskere kan komme frem til noe av det samme. Samme analysemetode kan brukes for å analysere *Lydighetsprøven* for å hente ut spørsmål til logg og samtale, samt for å se om boka har et potensial for å støtte undervisningen av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Ved en studies etterprøvnbarhet og overførbarhet bør man være bevisst på hva man ønsker å finne svar på ved bokanalysen. Grunnen til dette er at man som forsker møter teksten med subjektivitet og forforståelse, noe som kan påvirke resultatet og tolkningen man gjør av teksten. Når det er sagt er sjansen relativt stort for at en annen forsker som benytter seg av samme teori og metode, sammen med sine subjektive forestillinger og erfaringer, vil kunne finne frem til mye av den samme tolkningen samt et liknende resultat som meg.

Når det gjelder å teste studiens reliabilitet basert på elevenes refleksjoner fra leseloggene og litteratursamtalen vil det kunne være noe vanskeligere. Dersom en annen forsker gjennomfører det didaktiske opplegget i en annen klasse med en annen lærer, vil nok resultatet kunne variere mer. Som allerede nevnt, er dette på bakgrunn av at alle klassemiljøer er ulike og alle mennesker er i utvikling, både forskere og forskningsdeltakere. Dette kan også ses i lys av Rosenblatts transaksjonsteori, hvor den enkelte lezers realisering av teksten aldri vil være helt lik en annen, da det avhenger av hva man tar med seg inn i lesingen (1995). Med det sagt har jeg forsøkt å sikre studiens reliabilitet gjennom å synliggjøre forskningsprosessen ved å være ærlig og transparent om hvordan den har foregått. Alt fra planlegging til refleksjoner angående min posisjon som forsker i studien blir lagt frem. Slik får andre forskere mulighet til å gå inn i studien og reflektere rundt prosessen og valgene jeg har tatt, og kan på den måten teste studiens reliabilitet.

3.6.2 Validitet

Validitet er knyttet til forskningens gyldighet. En studies validitet er dermed knyttet til tolking av data, og handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013, s. 204 og Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Videre kan man stille seg spørsmålet om de tolkningene forskeren har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er blitt studert. Sagt annerledes handler validitet om å finne svar som er gyldige for å svare på problemstillingen, samtidig om de gjør seg gjeldende og er relevante for andre.

I *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*, skriver Postholm og Jacobsen blant annet om intern validitet (2018, s. 229-241). Intern validitet tar for seg sammenhengen mellom de ulike delene i studien. Det vil si om den tolkingen man har gjort av dataene stemmer overens med teorien man har benyttet seg av, hvor det vesentlige er om metoden man har benyttet seg av har bidratt til å finne svar på det man ønsket å undersøke. Leselogg og litterær samtale ble valgt som innsamlingsmetode for å kunne sikre meg innsamling av relevant materiale, som i sin tur igjen kunne tolkes i lys av teori som bygger både på relevant og pålitelig teori. Studiens teoretiske bakteppe er presentert med relevante og sikre kilder, og står i sammenheng med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Den interne validiteten i denne studien kommer derfor til syne gjennom

sammenhengen mellom det teoretiske bakteppet i oppgaven, metoden som er brukt og tolkningene som er gjort i analysen av *Lydighetsprøven* og elevenes refleksjoner omkring bokas motiv i leseloggene og litteratursamtalen.

3.7 Forskningsetiske hensyn

Det er flere etiske prinsipper man som forsker må ta hensyn til. Uansett hvilket forskningsfelt man tilhører er man pliktet til å følge visse forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016, s. 5). I henhold til mitt prosjekt har jeg fulgt retningslinjene som er gjeldende for forskere innenfor samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité* (heretter NESH) (2016). I det følgende vil jeg ta for meg noen av de etiske hensynene som er sentrale i min studie og belyse hvordan jeg har vist hensyn til disse i mitt prosjekt.

Personvern er et av de viktigste etiske hensynene jeg har tatt i forbindelse med denne studien. I den forbindelse har jeg vist aktsomhet og ansvarlighet som forsker overfor deltakerne i studien min. Og det første jeg måtte ta i betraktning angikk lydopptaket av den litterære samtalen. Dette ble tatt for å kunne høre samtalen flere ganger og gjengi nøyaktige sitat som jeg kunne bruke i oppgaven. Selv om jeg skulle publisere deler av den transkriberte samtalen anonymt, skulle jeg likevel samle inn personopplysninger. Det var behandlingen av disse underveis i prosjektet som avgjorde at jeg måtte sende inn meldeskjema for prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dermed måtte jeg på forhånd søke om godkjenning av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). Prosjektet mitt ble godkjent 13. november 2020, og først da kunne jeg starte med arbeidet i feltet. Likevel var det flere etiske hensyn å ta før arbeidet med *Lydighetsprøven* kunne starte i klasserommet.

En av årsakene til at det drøydte å få godkjent prosjektet av NSD var et par spørsmål knyttet til valget av boka *Lydighetsprøven*. Blant annet lurte NSD på hvordan jeg hadde tenkt å unngå at elevene i leseloggene og litteratursamtalen delte eventuelle egne opplevelser og hendelser som ligner de hovedkarakteren er utsatt for. Dette kunne knyttes til spørsmålsformuleringene i logg og samtale. Derfor sørget jeg for å bare stille spørsmål som

dreide seg om boka, ikke om elevene, da dette kunne forhindre at de delte sensitive opplysninger. Dersom elevene likevel skulle dele, tok jeg kontakt med norsklæreren i studien, for å høre hvilke tiltak skolen hadde for å håndtere en slik eventuell situasjon. Den aktuelle skolen har tydelig og god beredskap, med en god plan for oppfølging hvis elever forteller eller på andre måter gir uttrykk for at noe skurrer hjemme eller andre steder.

Videre for at informanter skulle kunne velge fritt om de ville delta eller ikke har jeg som forsker et ansvar å gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om prosjektet (NESH, 2016, s. 13). Hvilken informasjon som er viktig å gi avhenger av forskningen, men man bør gi informasjon om studiens hovedhensikt og om hvordan dataen og resultatene skal behandles og brukes i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249). I første omgang var det viktig for meg å informere godt og tilstrekkelig overfor norsklæreren som jeg hadde rekruttert. Etter at vi muntlig hadde snakket om prosjektet og mulighet til å stille meg spørsmål, fikk hun tilsendt et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema, slik at hun visste hva det ville innebære å takke ja (se vedlegg 3).

For å kunne gjennomføre og ta lydopptak av den litterære samtalen, var jeg også nødt til å innhente samtykke fra elevene. Samtykket må videre være «fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14), samtidig som det er basert på den informasjonen jeg gir som forsker. At samtykket er fritt menes her med at det er gitt uten et ytre press. I prosessen for å få prosjektet mitt godkjent, måtte jeg i følge NSD klargjøre at det var et reelt valg å delta i selve studien. Derfor ble skillet mellom hva som var undervisningsopplegget og hva som var deltakelse i studien presisert i informasjonsskrivet til elevene og de foresatte. I samtale med læreren kom vi frem til at hun uansett ville gjennomføre mitt prosjekt som et leseprosjekt i klassen. Dermed ble det understreket at læreren skulle bruke boka i sin undervisning, hvor elevene skulle skrive logg. Videre ble det presisert at de som samtykket til å delta i studien fikk leseloggen sin innsamlet, samt kunne bli plukket ut til å delta i en litterær samtale. Vi kom frem til at dette var en god løsning og samtidig en ivaretagelse av elevene. Dette basert på at læreren i samråd med skolens beredskapsplan, har en god plan for oppfølging av de elevene som på en eller annen måte, skulle gi uttrykk for at noe ikke stemmer hjemme.

Elevene og deres foresatte fikk i forkant av datainnsamlingen utdelt et kombinert informasjonsskriv om studien og samtykkeskjema. I følge NESH, bør elevene samtykke til deltakelse i studien dersom de er 12 år eller eldre. Likevel siden elevene er under 15 år, må foresatte samtykke på vegne av dem (NESH, 2016, s. 20). Med det sagt var det viktig for meg at elevene selv samtykket til deltakelse, slik at de skulle føle at de ble behandlet som selvstendige individer. Derfor lagde jeg to underskrifter i samtykkeskjemaet, en for foresatte og en for eleven selv (se vedlegg 4).

Et annet forskningsetisk hensyn jeg tok i arbeidet med prosjektet, gikk ut på å ivareta elevenes anonymitet i studien. I behandlingen av datamaterialet fra leseloggen og den litterære samtalen har jeg sørget for anonymisering. Dette ble gjort ved at læreren samlet alle deltakende elevers leselogg i et dokument, hvor det kun ble markert om det var jente eller gutt før det ble videresendt til meg. Slik kunne jeg ha førstehåndstilgang på materialet, men uten å vite hvem som hadde skrevet hva. I transkriberingen av den litterære samtalen ga jeg elevene bokstaver fra A-E, etter hvert som de sa noe. Dermed kunne jeg i arbeidet med materialet skille mellom hvem som hadde sagt hva, uten at dette kunne komme frem for leseren av oppgaven. I tillegg til forhåndsreglene hva angår personopplysninger, vil jeg også nevne at jeg ellers i oppgaven har brukt god henvisningsskikk. Da dette er en forutsetning for etterprøvbarhet og videre forskning. Dette har jeg gjort med all litteratur, både primær- og sekundær, underveis i teksten samt ved å føre opp en fullstendig litteraturliste på slutten av avhandlingen (NESH, 2016, s. 27).

4.0 Analyse av *Lydighetsprøven*

I dette kapitlet vil jeg som nevnt i metodekapitlet ta utgangspunkt i Per Thomas Andersens hierarkiske fremstilling av en tematisk analyse når jeg nå skal analysere *Lydighetsprøven* (2019, s. 138). Det betyr at jeg i hovedsak tar for meg én tematisk påstand, selv om det ikke bare er én måte å tolke romanen på (Andersen, 2019, s. 135). Etter at påstanden er presentert, vil jeg finne belegg for denne ved hjelp av ulike elementer i *Lydighetsprøven*. Disse elementene finner jeg i bokas motiv hvor den påståtte tematikken kommer til uttrykk eller blir belyst. Motivene blir illustrert ved hjelp av parafrase eller direkte sitater fra konkrete episoder, replikker, tankereferater, skildringer eller symboler fra

boka (Andersen, 2019, s. 137). I analysen vil jeg derfor bevege meg fra et «abstrakt, overordnet nivå og ned til det konkrete, til teksten», som er det hierarkiske ved den tematiske analysen slik Andersen bruker den (2019, s. 135).

Temapåstanden jeg har trukket ut er: *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn* er en roman som skildrer hvor galt det kan gå for et barn som ikke blir sett eller ivaretatt av de rundt seg. Dette kommer til syne i bokas motiv om mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt. *Lydighetsprøven* handler om tolv år gamle Alvis, som går siste året på barneskolen. Men Alvis er ikke helt som andre barn, da han henger litt etter i utviklingen og føler seg kanskje mest vel blant de små barna. På fritiden er Alvis mye alene på grunn av at han blir utestengt og mobbet av jevnaldrende skolekamerater. Han blir også utnyttet av de eldre guttene som får ham til å stjele øl. I håp om å få være en del av gjengen, gjør Alvis det han blir bedt om. Alvis har også en del utfordringer hjemme, og moren er ikke noen god omsorgsperson som stiller opp for ham. Det hjelper heller ikke at de flytter inn med Duncan, den nye kjæreresten til moren, som er voldelig og mishandler Alvis fysisk og psykisk. *Lydighetsprøven* er en trist tenkt fortelling, som ikke ender godt. Boka er skrevet med en jeg-forteller, hvor vi gjennom Alvis følger hans hverdag hvor han blir utsatt for mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt. Dette er fortalt på en fortettet og refererende måte, uten at det sies noe om følelser, meninger eller vurderinger om det som skjer. Heller ikke Alvis sine motiv for egne handlinger presenteres. Måten boka er skrevet på gjør at leseren selv må legge til følelser og tanker bak de ulike handlingsmåtene til både Alvis og de menneskene rundt ham. Nedenfor vil jeg bevege meg over til det konkrete i teksten, ved å vise til ulike tekstelementer i boka som enkelthendelser og sitat. Disse eksemplene fungerer som belegg for motivene, som i sin tur igjen begrunner den nevnte temapåstanden.

4.1. Det konkrete i teksten – bokas motiv med belegg

4.1.1 Mobbemotivet

Som nevnt i den tidligere begrepsavklaringen, kan mobbing blant annet skje i form av at man blir utestengt, kalt for noe stygt eller får stygge kommentarer rettet mot hvem man er (Utdanningsdirektoratet, 2016). I *Lydighetsprøven* utspiller mobbemotivet seg hovedsakelig i relasjonen mellom de jevnaldrende skolekameratene og Alvis. Man finner flere hendelser

hvor Alvis blir mobbet, kalt for stygge ting, lurt og utestengt for å så ende opp med å være alene. Nedenfor vil jeg gi noen eksempler på det.

I starten av boka har Alvis og moren flyttet inn i huset til Duncan, morens kjæreste. I det Alvis er ute og går for å bli kjent i nabolaget møter han på Max. Han er en av de jevnaldrende guttene som er unnvikende og holder Alvis på god avstand. Av samtalen kommer det frem at Max ikke vil være sammen med Alvis:

Vi kan ta følge til skolen. Og hjem igjen.

Det passer ikke så godt, sa Max.

Det passer for meg.

Ikke for meg. Jeg pleier å gå med noen andre. Noen i en annen klasse.

Hvem da?

Noen. (...)

Kan jeg se rommet ditt? Har du eget rom?

Ja, klart det. At jeg har eget rom, altså.

Kan vi være inne hos deg?

Nei, mamma har vasket. Da kan jeg ikke ha noen inne hos meg.

Kanskje en annen gang da, sa jeg.

Kanskje, sa Max.

I morgen?

Nei, mamma skal vaske da også.

(Ingvaldsen, 2017, s. 24-25)

Nico, en annen gutt i klassen, og de guttene som er med ham kaller Alvis for Alvis Piss og sier at det lukter av ham (s. 23). Nico er også den som får Alvis til å klatre opp i tauene i gymsalen selv om det ikke er lov. Dette gjør at alle i klassen ler og flere av guttene sier til Alvis at det er kult gjort og at Alvis er god til å klatre (s. 30).

En hendelse som også viser at Alvis blir utestengt, er når han er utenfor blokka der han bodde før. Den jevnaldrende Sebastian og en kompis sparker fotball, men ballen havner i hagen til noen naboer som ikke er så greie: «Stikk og hent ballen, Alvis, sa Sebastian. Nei, sa

jeg. Gjør det, sa han. Du kan få være med oss om du gjør det» (s. 66). Alvis henter ballen, og følger dermed etter guttene etterpå, men da spør de hvorfor han gjør det. Siden naboene ikke var hjemme, mente de at det var ingen kunst å hente ballen i hagen deres. Omsider går guttene med på at Alvis får være sammen med dem, men bare i bytte mot at Alvis gjør som de sier og kun for en halvtime. Når de skal ha gjemsel ender Alvis med å måtte klatre høyt opp i et tre, telle til 100 og lete etter dem etterpå. Etter å ha lett lenge uten å finne dem går Alvis hjem. På veien møter han kompisen til Sebastian. Når han spør hvor de hadde gjemt seg, viste det seg at de hadde vært innendørs og spilt hele tiden (s. 67). Her ser man at Alvis ikke bare blir holdt utenfor, men også utnyttet.

Et annet tydelig eksempel på utestenging, er det som skjer i Alvis sin relasjon til medelevene. For heller ikke de i klassen vier hverken tid eller oppmerksomhet til Alvis. På skolen forteller Alvis til alle i klassen at han skal feire bursdagen sin. Han får lite respons, men når noen spør om hva som skal skje, er det spørsmål om det blir dansing og øl. Alvis responderer med at det blir feiring på museet, med skattejakt og godteposer som premie til alle sammen. Moren skal lage mange kaker og gelé, det blir pølser, is og masse brus. Ivrig forteller Alvis videre at han skal ha tautrekking, ballkast og mange andre leker. «Jeg sa det til alle. Alle i klassen. Alle fikk komme. Mange kaker. Og brus. Fint det, Alvis. Alle får komme» (s. 105). Når dagen er kommet for bursdagsfeiring, velger Alvis å være en del av skattejakten. Derfor gjemmer han seg med godteriet i en stor trekasse med lokk i garasjen på museet. Her ligger han og venter, mens han tenker at de i klassen snart kommer og finner ham. Etter å ha ligget der en stund finner moren og Duncan Alvis for å fortelle at ingen kom.

De kom ikke, sa hun.

De finner meg snart, sa jeg.

Nei, sa mamma. Det kom ikke noen i bursdagen din. De er nok for store for skattejakt.

Men, de skal komme, mamma. Alle sa det.

Sa de at de skulle komme?

Nei, men de sa ikke at de ikke skulle komme.

Det blir ikke det samme, Alvis.

Det er bursdagen min, sa jeg.

Ikke vær lei deg, Alvis.

Jeg var lei meg.

Ikke vær lei deg mer, Alvis, sa mamma.

Jeg var veldig lei meg.

(Ingvaldsen, 2017, s. 117).

Av de viste eksemplene ser man at Alvis blir mobbet av de jevnaldrende. Som kommende lærer er kanskje det mest hjerteskjærende eksempelet på mobbing i boka, å lese at ingen av klassekameratene kommer i bursdagen til Alvis og hvor lei seg han blir for dette.

4.1.2 Utnyttelsesmotivet

Utnyttelsesmotivet har mange likhetstrekk med mobbemotivet, ettersom det er snakk om systematisk mobbing i form av utnyttelse, hvor man bruker noen til egen fordel (utnytte, u.å og utnytte, u.å). I denne analysen har jeg likevel valgt å skille det ut som et eget motiv på bakgrunn av at utnyttelsesmotivet utspiller seg i andre relasjoner enn mobbemotivet. Det utspiller seg særlig i relasjonen mellom de eldre guttene og Alvis. På grunn av at Alvis er utestengt fra de jevnaldrende guttene forsøker han nok å finne et sted å høre til, et sted han er ønsket. I løpet av boka blir Alvis flere ganger overtalt til å stjele øl til en gjeng eldre gutter. Marcus, frontfigur og talsperson for denne gjengen, overtaler Alvis og lurer ham til å tro at så lenge han stjeler øl for gjengen «sin», kan han bli en del av den. Den første hendelsen utspiller seg ved at Marcus spør om Alvis vil henge med dem. Sammen tar de en tur på butikken og kjøper is til seg selv og Alvis. I eksempelet under ser man at Marcus utnytter Alvis sitt ønske om å ha en relasjon til ham og guttene, og ved å spille på dette får han Alvis til å stjele øl for seg:

Men du, Alvis, jeg lurte på en ting. Gidder du å gjøre meg en tjeneste?

Hva da?

Bare hente noe.

Hente hva da?

Noe inne i butikken?

Hva da?

Noen bokser øl.

Nei, det kan jeg ikke, sa jeg.

Klart du kan det, Alvis. Du er jo kameraten min. Kamerater er greie med hverandre er de ikke? Jeg kjøpte nettopp is til deg. Nå ber jeg deg hente litt øl til meg. Sånn at vi kan fortsette å være kamerater. Du kan ikke nekte å gjøre det, vel?

Nei, det kan jeg ikke, sa jeg.

(Ingvaldsen, 2017, s.41-42)

Etter denne første gangen hvor Alvis stjeler øl for de eldre guttene, blir Alvis fortsatt holdt innenfor deres rekkevidde, trolig for å kunne spille videre på og utnytte Alvis sitt ønske om å være en del av gjengen. Dette kommer tydelig frem i dialogen dagen etter at Alvis stjal ølet. Med Marcus i front understrekes det at på grunn av at Alvis har stjålet øl til dem, så er han en del av gjengen: «Husk at den som er en av gjengen, stiller alltid opp. Gjengen først, Alvis. Det er det eneste vi vil. At du er lydlig mot gjengen. Du er vel det? Jo, svarte jeg» (s. 56). Ut fra dette ser man at de eldre guttene utnytter Alvis og at han ikke har noen å være sammen med. At Alvis egentlig ikke er en del av gjengen kommer ettertrykkelig frem en dag Alvis går hjem til Marcus:

Hei, sa jeg. Skal jeg være med deg?

Hvorfor det? spurte Marcus.

Jeg så på Marcus. Han smilte ikke.

Er gjengen her? Spurte jeg. Gjengen vår?

Gjengen vår? Marcus begynte å le.

Jeg lo også.

Jo da, sa Marcus. Gjengen vår er her. Hele gjengen. Men det passer ikke at du kommer inn i dag, Alvis. Vi holder på med noe. Spiller spill og sånn.

Så lukket han døra. Han sa ikke «ha det» og ikke «vi snakkes», eller at vi kunne være sammen en annen dag. Han bare lukket døra. Jeg sto utenfor en liten stund. Så gikk jeg hjem.

(Ingvaldsen, 2017, s. 85-86)

Av eksemplene ovenfor kan man se at det stort sett er guttegjengene med Marcus i front som utnytter Alvis. I mangel på å ha en relasjon til jevnaldrende, er det tenkelig at guttegjengene utnytter Alvis sitt ønske om å høre til et sted. Videre lar de ham kun få være sammen med dem utelukkende når de trenger ham til å stjele øl.

4.1.3 Mishandlingsmotivet

Som nevnt innledningsvis er mishandling i følge Store medisinske leksikon en betegnelse for ytringer, eller handlinger en person bruker overfor en annen. Det være seg trusler, nedverdigelser eller handlinger som for eksempel vold. Mishandlingen kan påføre offeret helseskade fysisk eller psykisk, som følge av blant annet gjentatte nedverdigelser (Malt, 2019). I *Lydighetsprøven* utspiller mishandlingsmotivet seg i relasjonen mellom en voksen og et barn, noe som gjør dette til barnemishandling. Alvis er et offer for morens kjæreste Duncan, og hans sinne- og alkoholproblem. Flere ganger blir Alvis mishandlet både psykisk med stygge kommentarer og fysisk med voldshandlinger.

Første gang Alvis stjeler øl på butikken for Marcus og gjengen ender det med at butikkmannen kommer på døren der Alvis bor. Alvis stikker av og gjemmer seg i en nabo sin putekasse, hvor han er uheldig og tisser på seg og sovner. Politiet finner ham, og følger ham hjem til moren og Duncan. I forsøk på å finne ut av hva det er Alvis har gjort spør moren ham. Moren får ikke noe særlig til svar fra Alvis, annet enn «vet ikke». Som følge av dette blir Duncan svært sint og slår til Alvis:

Har du ikke lært ungen å lyde? ropte han til mamma.

Mamma svarte ikke.

Duncan sto midt på gulvet.

Jeg skal vise ham hva lydighet er, sa han.

Mamma gråt. Jeg lå på gulvet. Jeg kjente det kom blod ut av nesa mi. Det ble en flekk på gulvet. Duncan sto ved døra. Jeg så bare beina hans. Mamma satt i sofaen og gråt.

Ikke slå sønnen min igjen, sa hun. Vær så snill, Duncan, ikke slå ham.

Duncan gikk ut av stua. Døra smalt igjen.

(Ingvaldsen, 2017, s. 48-49.)

Enda et tydelig eksempel på at Duncan utsetter Alvis for fysisk vold, er etter at Alvis har gitt de eldre guttene en whiskyflaske med Duncan sitt navn på. Trolig gir Alvis dem flasken i et forsøk på å få være en del av gjengen. Det endte med at politiet igjen kom på døren der Alvis bor. Duncan og moren blir fortalt at politiet har lelt etter en gutt som ikke kom seg hjem fra en fest, men at han ble funnet på en benk i sentrum veldig full med whiskyflasken på seg. I eksempelet under kan vi se at Duncan i sinne mishandler Alvis fysisk ved å slå ham og ender med å brette armen hans:

Jeg lå på gulvet i gangen utenfor rommet mitt. Mamma ropte at Duncan måtte slutte. Duncan gikk ut. (...) Det gjorde vondt i armen da jeg reiste meg. (...) Duncan kom inn igjen. Han var sint. Mamma sto foran meg og sa at Duncan ikke måtte slå. Duncan ropte. Han ropte til mamma.
Den ungen din er ubrukelig! ropte han. (...)
Jeg la meg med genseren og buksa på. Det gjorde så vondt da jeg forsøkte å ta dem av. (...)
Det var vanskelig å sove. Armen var vond. Jeg gråt nesten hele natta.

(Ingvaldsen, 2017, s. 89)

I eksempelet ovenfor ser man at Alvis også blir utsatt for psykisk vold, da Duncan kommer med nedverdigelser. Som tidligere nevnt er psykisk vold en form for mishandling uten å bruke fysisk makt (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). I relasjonen mellom Duncan og Alvis finner man flere hendelser med psykisk vold i form av nedvurdering og ydmykelse, som igjen kommer frem av nedsettende og sårende utsagn, verbale beskyldninger og kritikk av Alvis' verdi. Et eksempel på dette er den gangen Duncan tar Alvis og moren med til et utgravingssted, og Alvis med et uhell faller nedi grøfta og ødelegger den arkeologiske profilen. Som følge av denne hendelsen sier Duncan mye nedverdiggende til Alvis og kaller ham for stygge ting:

Han er ubrukelig, sa han. Ungen din er ubrukelig.
Mamma sa ikke noe. Hun så bare på veien. Så sa hun noe.

Du må høre når Duncan snakker til deg, sa hun og snudde seg mot meg. Du må være lydig.

Han vet ikke hva det betyr, sa Duncan.

Kan du love meg det? spurte mamma.

Det hjelper ikke at han lover når han ikke holder det, sa Duncan.

Kan du love meg det? spurte mamma.

Han er ubrukelig, sa Duncan.

Ja, sa jeg.

(Ingvaldsen, 2017, s.62)

Av det overnevnte eksemplet er det verdt å bemerke at moren ikke reagerer på måten Duncan snakker til Alvis på. Hun står ikke opp for Alvis ved å forsvare ham og si at det var et uhell. I dette tilfellet velger hun å støtte Duncan i det han sier og ber Alvis om å oppføre seg. Mer om hvordan moren er som omsorgsperson skal jeg komme nærmere inn på i neste motiv.

Den aller siste gangen Duncan mishandler Alvis, er helt i slutten av boka. Alvis har tatt med seg de eldre guttene til museet for å vise noen hodeskaller som Duncan en gang hadde vist ham. Når guttene hører en lyd av at noen nærmer seg, rasker de med seg to hodeskaller hver, men én faller på gulvet og knuser. Tilsynelatende stiv av frykt av å se Duncan komme inn, løper ikke Alvis ut:

Duncan så på bordet. Han så knoklene på gulvet.

Han så på meg.

Hva er det du har gjort? sa han.

Jeg svarte ikke. Trykket meg bare inn i hjørnet.

Langt inn i hjørnet.

Duncan ropte. Så brølte han. Jeg så på Duncan.

Jeg så ansiktet hans.

Så så jeg hånda hans.

Så så jeg foten til Duncan.

Så så jeg foten til Duncan.

Så så jeg foten til Duncan.

(Ingvaldsen, 2017, s.138-139)

Som nevnt er dette siste gangen i boka at Duncan mishandler Alvis. På bakgrunn av eksemplet og det som er skrevet videre i boka, forstår man som leser at Alvis blir mishandlet til døde. Helt uten vurderinger eller følelser beskriver Alvis på en distansert og refererende måte hva han ser og hvor han er.

(...) Jeg kunne se alt der oppe fra. Høyt, høyt der oppe kunne jeg se alt.

Jeg så sykkelen min. Lastebilen min. Steinen til mormor. Sandkassa vi lekte i. Så så jeg knoklene til de døde munkene. Jeg så meg. Duncan. Blodet mitt. Tennene mine.

(Ingvaldsen, 2017, s. 139)

Selv om det gjennom hele bokas handling ikke har vært noen form for skildring av eller innblikk i Alvis' følelsesliv, er det likevel underlig at man ikke får innblikk i Alvis sine følelser etter en så tragisk hendelse. Dette kan henge sammen med fortellerstilen, og det Ingvaldsen selv påpeker både med tittelen: *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*, og med forordet: «at dette ikke er en historie fra virkeligheten». Sammen med fortellerstilen blir det dermed opp til leseren å tillegge Alvis følelser og tanker.

Av de overnevnte eksemplene er det tydelig at når Alvis blir mishandlet, er det av morens kjæreste, Duncan. I boka ser man at motivet om mishandling kommer til uttrykk ved Duncans sinneproblem gjennom fysiske voldshandlinger og psykisk mishandling rettet mot Alvis. Eksempler på dette så vi blant annet den ene gangen Duncan brenner armen til Alvis, og når han kommer med nedverdigelser, nedvurderinger, ydmykelse og kritikk av Alvis' verdi, blant annet ved å kalle ham «ubrukelig».

4.1.4 Motivet om omsorgssvikt

Temapåstanden om at *Lydighetsprøven* er en roman som skildrer hvor galt det kan gå for et barn som ikke blir sett eller ivaretatt av de rundt seg, understrekes nok en gang med motivet om omsorgssvikt. Som nevnt i begrepsavklaringen i kapittel 1.5.4 finnes det flere former for omsorgssvikt, og Alvis utsettes særlig for fysisk- og psykisk omsorgssvikt av

moren. Blant annet sikrer hun ham ikke et trygt hjem, eller er nok til stede for ham ved hverken å gi forutsigbarhet, psykisk støtte, nok kjærlighet eller respekt. I lys av dette er man som leser derfor vitne til at moren gjennomgående gjør mer for å ivareta forholdet og relasjonen med kjæresten sin Duncan, enn å være en god omsorgsperson for Alvis. Som nevnt i det ene eksempelet under mishandlingsmotivet står ikke moren opp for Alvis når Duncan kaller ham «ubrukelig». Basert på dette støtter hun hverken Alvis eller hans utvikling. Nedenfor vil jeg vise til flere eksempler på omsorgssvikt ut fra morens væremåte.

Alvis tilbringer mye av tiden etter skolen alene, som oftest utendørs. Til å begynne med gir ikke moren Alvis en egen nøkkel, men sier at han kan være sammen med noen mens han venter, eller være ute og leke til hun kommer hjem. En gang Alvis får egen nøkkel glemmer han å lukke døren i det han går til lekeplassen. I mellomtiden kommer Duncan hjem og oppdager at døren står på vidt gap, noe som gjør at Duncan blir svært sint og har en opphetet samtale med moren (s. 36). Konsekvensen for Alvis er at han ikke får lov til å ha nøkkelen sin lenger, men må gi den til Duncan, noe moren ikke motsier.

Også måten moren håndterer den første gangen Alvis stjeler øl til de eldre guttene er eksempel på en form for omsorgssvikt. Når mannen fra butikken kommer på døren der de bor, stikker Alvis som nevnt av og blir senere funnet av politiet og fulgt hjem igjen gjennomvåt av tiss. Etter en dialog mellom moren og Alvis, hvor Alvis ikke røper noe om hvem han stjal til eller hvorfor, slår Duncan Alvis for å «vise ham hva lydighet er» (s. 49). Moren stiller seg riktignok mellom dem og ber Duncan om å stoppe, men det er etterpå det vises tydelige tegn på omsorgssvikt. Hun sier:

Du har skjemt oss ut for Duncan. Og du har skjemt ut Duncan og meg. Nå vet hele nabolaget om dette. (...) Nå som alt var så fint, ødelegger du det. Duncan og jeg. Jeg var så glad for at det ble så fint. Nå er Duncan sint, og alle naboene har fått noe å snakke om.

(Ingvaldsen, 2017, s.50)

Igjen virker det som at moren er mer opptatt av å holde på forholdet til Duncan, enn å ta ordentlig vare på Alvis. Videre er det flere ganger når Alvis blir fysisk mishandlet av Duncan,

at moren ber Alvis om å lyve når han er på skolen: «Si at du falt og skadet deg i går, sa mamma. Jeg falt ikke, mamma. Si at du falt» (s. 51). Moren går også så langt at hun selv lyver når Alvis er på legevakten for en brukket arm. Hun kommer med løgner som at Alvis falt av sykkelen når han ikke gjorde det, og snakker det bort ved å fortelle at han hadde epilepsi som liten og at han tisser ofte på seg. Moren kommer fra det med at mannen de snakker med sier til Alvis at han må være mer forsiktig heretter (s. 95-96).

Etter hendelsen på legevakten kan det virke som at moren møter på et vendepunkt som omsorgsperson for Alvis. Etter at Alvis har lagt seg den kvelden kommer hun gråtende inn på soverommet: «Hva er det? spurte jeg. Unnskyld, unnskyld, Alvisen min, sa mamma. Ja, sa jeg. Vi skal bort herfra, sa mamma. Vi skal bort. Skal vi? Ja. Å, ja. Ja, Alvis, vi skal bort» (s. 100). Ikke lenge etterpå spør Alvis om de skal flytte, men da har moren snudd igjen: «Flytte? Nei, sa mamma. Du sa det, mamma. At vi skal bor herfra. Sa jeg det? Ja. Mamma var stille litt. Vi får se, Alvis. Vi får se» (s. 109). Det er først etter at moren selv blir slått av Duncan at hun faktisk gjør noe med situasjonen. Da sier hun på ny til Alvis at de skal flytte et annet sted, at de snart skal komme seg bort (s. 131). Dagen etter gjør moren alvor av det og snakker med noen som kan hjelpe henne i situasjonen. Hun overrekker nyheten til Alvis. De skal flytte (s. 133). Dessverre er det for sent, da dette er samme dag Alvis blir mishandlet til døde av Duncan på museet (s. 139).

Ved å ikke være den omsorgspersonen Alvis trenger, svikter moren ham gjentatte ganger. Av de overnevnte eksemplene kan man si at Alvis utsettes for fysisk- og psykisk omsorgssvikt. Når Alvis blir ropt til og kalt for ubrukelig av Duncan, forholder moren seg tilsynelatende helt rolig eller stiller seg bak det som blir sagt. Hun står heller ikke opp for sønnen sin, hverken i de situasjonene Alvis blir nedverdiget og hans verdi blir kritisert, eller de gangene han blir fysisk mishandlet. Den gangen Duncan brakk armen til Alvis, lot moren være å ta ham med til legevakten, selv om han tilsynelatende hadde vondt. Og når hun først er på legevakten med Alvis, velger hun å lyve og ikke ta imot den utstrakte hånden fra fagpersonene som er der for å hjelpe. Dette hindrer Alvis i å få det bedre i den situasjonen han er i, noe som gjør at morens handlinger er i tråd med NHI sin definisjon av medisinsk omsorgssvikt (2019), som nevnt innledningsvis.

4.2 Spørsmål til leselogg og litteratursamtalen

Analysen som er gjort og bokas fremstilling av de ulike motivene, gir et grunnlag for å stille spørsmål i leselogg og litteratursamtalen tilknyttet hvert motiv. Basert på hvordan motivet om mobbing er presentert kan man stille spørsmål knyttet til relasjonen mellom Alvis og de jevnaldrende, som Max, Sebastian og hans kamerat, Nico og de andre klassekameratene. Ut fra de nevnte eksemplene for utnyttelse, åpner *Lydighetsprøven* opp for å stille spørsmål om måten Marcus og gjengen utnytter relasjonen Alvis ønsker å ha med dem. Slik motivet om mishandling kommer til syne, gir det en mulighet for å stille spørsmål knyttet til Duncans væremåte og hvordan han behandler Alvis samt spørsmål knyttet til deres relasjon. Eksemplene på omsorgssvikt gir et grunnlag for å stille spørsmål om moren sin relasjon til Alvis og hennes rolle som omsorgsperson for Alvis. Dessuten åpnes det opp for å stille spørsmål knyttet til hvordan andre mennesker rundt Alvis kan se ham og hjelpe ham til å ha det bra. Basert på analysen og refleksjonene gjort ovenfor har jeg utarbeidet spørsmål om boka til leselogg og litteratursamtalen, som går på relasjoner, enkeltpersoner og enkelthendelser (se vedlegg 1 og 2).

5.0 Analyse av datamaterialet

Som jeg skrev i delkapittel 3.4 transkripsjon og analyse av leselogg og litterær samtale, består studiens materiale av 24 leselogg på ca. 60 sider totalt og én litterær samtale med transkripsjon på ca. 25 sider. Loggene er individuelle svar på spørsmål som elevene svarte på etter hvert utdrag som ble lest, mens samtalen ble gjennomført med læreren og fem elever etter at hele boka var lest. I dette masterprosjektet har det vært sentralt å få et større innblikk i elever på 9.trinn sine refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner, med *Lydighetsprøven* som eksempel.

I analysen av datamaterialet tar jeg utgangspunkt i de fire sentrale motivene som jeg kom frem til gjennom analyse av *Lydighetsprøven*: mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt. Romanens temapåstand underbygges og kommer til syne ved hjelp av disse motivene, og skildrer hvor galt det kan gå for et barn som ikke blir sett eller ivaretatt av de rundt seg. Den følgende analysen er gjort slik for å kunne svare på oppgavens to første

forskningsspørsmål om hvordan elevene uttrykker seg om disse motivene, slik at jeg kan svare på oppgavens problemstilling.

I det følgende vil jeg samle motivene tematisk i par, slik at jeg først studerer hvordan elevene uttrykker seg i logg og litteratursamtale om mobbing og utnyttelse, deretter om mishandling og omsorgssvikt. Årsaken til at jeg presenterer dem parvis er at analysen av boka viser at motivene mobbing og utnyttelse i størst grad foregår i relasjonen Alvis har til de jevnaldrende i klassen og den eldre guttegjengingen, mens mishandling og omsorgssvikt hovedsakelig foregår i relasjonen Alvis har til stefaren og moren i boka. Jeg har derfor valgt å se etter eksempler på hvordan ungdommene uttrykker seg om de ulike motivene i spørsmål som angår de bestemte relasjonene, og som på den måten inviterer til refleksjon om motivene.

Eksempelene fra logg vil bli referert til ved at elevene er blitt gitt et tall, og blir seende slik ut: (elev 1, logg). For å skille elev eksempene i litteratursamtalen fra de i loggen har disse elevene blitt tildelt bokstaver og vil bli referert til slik: (elev A, samtale).

Som nevnt i metodekapittelet fant jeg det nødvendig å se etter hvordan elevene uttrykte seg i spørsmål som inviterte til refleksjon om de ulike motivene, ikke nødvendigvis hvor elevene brukte de samme betegnelse på motivene som meg. Som jeg skal komme tilbake til senere viste det seg at det ikke var avgjørende i elevenes refleksjon over det motivene tok opp, om elevene kjente til eller anvendte mine betegnelser på dem eller ikke. Elevene kunne for eksempel bruke ord som «dårlig behandlet», «inkludere», «utestenge», «ikke være med» om mobbing og om utnyttelse ord som «bruke» og «manipulere». «Slå», «rope», «kjeft» og «hakke ned på» er eksempler på ord som ble anvendt om mishandling og «bry seg», «være der» og «stå opp for» om omsorgssvikt.

Når det gjelder min påvirkningskraft som forsker, var det ikke ordentlig før jeg analyserte datamaterialet at jeg virkelig fant ut hvor stor innvirkning jeg kan ha hatt på analysen av funnene. Som nevnt i metodekapittelet skal man på en kritisk og transparent måte legge frem forskningsprosessen, for at utenforstående skal kunne bedømme studiens kvalitet. I tilknytning til dette har jeg i prosessen stilt meg spørsmål som hvordan jeg kan ha påvirket

dataene og funnene. For det første valgte jeg å formulere spørsmålene til logg og samtale slik at det ikke ble spurt direkte om fenomenene motivene tok opp, heller om relasjonene de foregikk i. Ved å gjøre det slik håpet jeg at elevene skulle reflektere rundt disse i stedet, og dermed sette motivene mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt inn i en sammenheng. For det andre tok jeg meg selv i å lete i elevenes refleksjoner etter de samme begrepene som jeg hadde brukt om det motivene tok opp. Dette fant jeg fort ut at ble en sterk styring av hvilke funn jeg kom til å få. Dermed måtte jeg tilbake til oppgavens problemstilling: Hvilke refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner gjør elever på 9.trinn seg etter møtet med *Lydighetsprøven*, og hvordan kommer disse frem gjennom en leselogg og litteratursamtale? Som det også kommer frem av problemstillingen har det hele tiden vært elevenes refleksjoner jeg har ønsket et større innblikk i. Derfor har det underveis i prosessen vært viktig ikke bare å formulere gode spørsmål, men også gjøre en analyse som får frem nettopp elevenes egne refleksjoner. I det følgende vil jeg nå presentere datamaterialet med fokus på hvordan elevene selv uttrykker seg om mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt.

5.1 Mobbing og utnyttelse i leselogg og litteratursamtale

Motivene mobbing og utnyttelse i *Lydighetsprøven* utspiller seg som nevnt i analysen av boka hovedsakelig i relasjonen Alvis har til de jevnaldrende i klassen og den eldre guttegjengen. Nedenfor vil jeg først vise til noen eksempler på hvordan elevene på 9.trinn i studien min har uttrykt seg om mobbing, deretter om utnyttelse. Som man vil se av noen av eksemplene kan det være litt utydelige linjer mellom mobbing og utnyttelse i elevenes refleksjoner. Dette kan ses i lys av hvilke relasjoner disse motivene foregår i, noe som også er en av årsakene til at jeg har valgt å pare disse motivene.

5.1.1 Elever om mobbing

Noe som overrasket meg var at det bare var et fåtall av elevene som brukte begrepet mobbing da de uttrykte seg i spørsmål som tok opp dette motivet. Grunnen til at jeg ble overrasket er at jeg vet at skolen der elevene går har MOT-konseptet som en del av hverdagen. MOT ser på det som sitt viktigste samfunnsoppdrag å blant annet styrke mental helse, forebygge «ekskludering, mobbing, vold, rusmisbruk, psykiske vansker og

kriminalitet» (MOT, u.å). I loggene var det seks elever som uttrykte seg om mobbing ved å sette denne betegnelsen på det, mens ingen av de fem elevene i samtalen gjorde dette. I stedet benyttet elevene i samtalen seg av begrep som å «overse», at Alvis ble «dårlig behandlet» eller at «ingen ville være med ham». Når det er sagt kan man se at det er en gjenganger at elevene uttrykker seg om mobbing hovedsakelig i spørsmål som inviterer til refleksjon omkring relasjonen Alvis har til de jevnaldrende i klassen, noe også analysen av boka viste.

Elevene som omtaler mobbing direkte, gjør det blant annet i spørsmålet om hvorfor de tror Max ikke vil ta følge med Alvis til skolen. Eksempelvis skriver elev 2 i loggen: «Jeg tenker at Max ikke vil ta følge pga at Alvis blir mobbet og at Max er redd for å bli mobbet selv». Også elev 19 skriver i loggen sin: «Maks hadde ikke lyst til å slå følge med Alvis fordi ingen liker Alvis og alle ler av han, Maks vil ikke slå følge og fordi han vil ikke bli mobbet/plaget for å være venn med Alvis». Her kan man se hvordan begge elevene påpeker at Alvis blir mobbet eller at ingen liker ham og i frykt for at det samme skal skje Max, vil han ikke ta følge.

Et spennende sitat er fra elev 11 som i loggen sin har et lengre resonnement som viser hva hen tenker om at Max ikke vil ta følge med Alvis til skolen:

Max er ikke sikkert så interessert i han, siden Alvis gjør ting som Max ikke liker. Max har annerledes interesser enn han, og Alvis er kjent for Alvis piss, så Max vil ikke bli kjent for å være vennen hennes. Så min konklusjon er vel at Max vil ikke bli kjent som vennen av en person som alle «mobber» på skolen, han vil være normal og ikke bli kjent og kalt for noe dumt som Alvis blir.

(Elev 11, logg)

Hvorfor eleven har valgt å sette «mobber» i anførselstegn er interessant å se nærmere på. Kanskje mener hen at det ikke egentlig er mobbing? Kanskje eleven tenker mobbing er et for kraftig uttrykk? Eleven skriver også at Max «vil være normal». Dette kan tolkes som at hen mener Alvis ikke blir oppfattet som normal eller vanlig av medelevene sine, da hen i samme kontekst skriver at Max ikke vil bli «kalt for noe dumt som Alvis blir».

Uten å bruke begrepet mobbing har også elev 21 noen tanker rundt det samme spørsmålet som ovenfor:

Jeg tenker at grunnen til at Max ikke vil ta følge med Alvis til skolen er fordi Nico og de andre guttene i klassen har snakket stygt om han, sagt at han lukter tiss, sagt at han er teit. Jeg tror at Max er redd for at de andre guttene i klassen skal s[i] det samme om han hvis Max er venner med Alvis, kanskje Max vil være venn med Alvis, men ikke tørr. Det er vondt, og det går ut over Alvis og hans selvtillit. Jeg ønsket at Max hadde turt, turt å stå opp for seg selv og Alvis, sagt at Alvis ikke var teit. Det får meg til å tenke på hva som driver oss mennesker, og hva som får oss til å drives av dette. Er det frykt? kjærlighet? vennskap? Er det alle sammen? Hvilke av disse kreftene er sterkest.

(Elev 21, logg)

Av utsagnet ser man at elev 21 evner å sette ord på hva hen selv mener om at Max ikke vil ta følge med Alvis, samtidig som hen trekker linjer ut til en større kontekst. I motsetning til elev 11 som tillegger Max tankene om hvorfor han ikke vil ta følge med Alvis, ser man at elev 21 i større grad reflekterer rundt hva som kan være grunnen samt gir oss innblikk i en velformulert tankerekke hvor hen skisserer mulige faktorer som driver oss mennesker. Elevens refleksjoner og tanker om dette blir tydeliggjort av at hen flere steder skriver «jeg tenker», «jeg tror» og «jeg ønsket».

I litteratursamtalen stiller læreren et spørsmål om hva elevene mener de Alvis går i klasse med kunne gjort annerledes i møte med Alvis. Her skal man være oppmerksom på at spørsmålet er stilt på en måte som antyder at det klassekameratene til Alvis gjør er galt, og at elevene derfor bør tenke at klassekameratene burde gjøre noe annerledes. Dette er noe som i sin tur igjen leder elevene i en bestemt retning. Med det sagt, kan det likevel tenkes at de mener klassekameratene mobber, siden de skisserer hva de mener de burde gjøre i stedet. På den måten uttrykker elevene seg indirekte om mobbing. Elev C sier at «de kunne invitert han hjem, og bare spurt om hva han liker og bare funnet på noe egentlig». Elev D trekker frem at hen mener de burde «ta initiativ til et faktisk vennskap, istedenfor sånn som de holdt på. Siden det var ikke akkurat en grei velkomst». Elev A sier også at

«Han[Alvis] blir jo veldig dårlig behandlet av medelevene sine for eksempel». Videre mener hen at klassekameratene ikke bør behandle Alvis så dårlig, men at det må gå an å finne på noe med ham: «Av hundre forskjellige leker så må det jo være noe som, ja, så og si alle liksom liker da. Så da skal det ikke være problem å finne på noe med ham. Og så, altså, ikke behandle han så dårlig da» (elev A, samtale).

Også i loggen får elevene noenlunde det samme spørsmålet, da de skal svare på hva de mener noen i klassen burde gjøre når de vet at Alvis er mye alene på fritiden. Også her er det verdt å påpeke at spørsmålet legger opp til at elevene skal mene at de i klassen til Alvis burde gjøre noe annet enn det de gjør nå. Likevel kan svarene vise at elevene ikke stiller seg bak det klassekameratene til Alvis gjør. Eksempelvis er det flere elever som påpeker at de i klassen burde inkludere ham og bare være sammen med ham (elev 16, 17 & 19, logg). Også elev 18 mener at «De i klassen kan prøve å inkludere han», samtidig som hen påpeker «Men vi kan ikke tvinge dem til å bli venner med han heller». I forhold til de andre som bare skriver at klassekameratene burde inkludere og være sammen med Alvis, så viser elev 18 med den siste kommentaren at hen har reflektert over hva som kanskje er moralsk riktig, men samtidig tenkt over at det ikke nødvendigvis er mulig å få til.

I elevutsagnet nedenfor refererer elev E til situasjonen i boka hvor Sebastian og en kamerat får Alvis til å hente ballen i noen sinne naboers hage, og etterpå får ham til å klatre opp i et tre for å telle til hundre:

Elev E: Så de i stedet for bare å si nei med en gang, så lurte de han på en måte til å være med, til å tro at han endelig var på en måte...

Lærer: (avbryter elev E) At han endelig trodde at «woohoo, nå får jeg være med». Og så var det egentlig ja...

Som man ser avbryter læreren eleven og fortsetter på elevens tankerekke med sin egen. Likevel, basert på det eleven faktisk sier, kan det tenkes at eleven mener at Alvis uten å forstå det bare blir lurt. Ikke bare uttrykker eleven seg om mobbing her, men dette kan også ses i sammenheng med utnyttelse noe som gjør at vi nå kan bevege oss over på neste motiv.

5.1.2 Elever om utnyttelse

Som nevnt innledningsvis til dette delkapittelet reflekterer elevene om motivet utnyttelse hovedsakelig i spørsmål som angår Alvis sin relasjon til de eldre skoleguttene. I spørsmålsformuleringene til logg og samtale står det aldri direkte at Marcus og gjengen utnytter Alvis. Det vil si at det i loggene og samtalen er elevenes egne refleksjoner omkring dette motivet og denne relasjonen som kommer frem. Som man vil se av elevksemlene nedenfor reflekterer elevene over denne relasjonen på ulikt vis. Blant andre måter å uttrykke seg på er særlig det at Alvis blir «brukt» fremtredende blant elevenes refleksjoner. Dette kommer til uttrykk i flere av loggene hvor elevene mener Alvis blir brukt av Marcus og gjengen til å stjele øl. Blant annet av elev 3 som også understreker at hen synes «Det er urettferdig at kompisene til Alvis bruker han. Jeg ønsker at Markus ikke brukte Alvis for og stjele for han osv, fordi han havner i ufortjent trøbbel», elev 13 som «reagerte på at Markus og de andre ungdommene brukte Alvin til å få alkohol» og elev 14 som skriver hen synes «det er trist at noen alvis tror han er venn med bruker alvis til og kjøpe øl til han» (logg).

Også elev 9 påpeker flere ganger at Alvis blir brukt. I loggen skriver hen: «Markus “spør” om Alvis vil være med ut når han har bruk for Alvis, som f.eks da han trenger at Alvis skaffer øl». Og hen forklarer at hen tror årsaken til at guttene får Alvis til å stjele er at «Alvis er ganske naive og tror at Marcus og gjengen hans vil være med han, dette bruker de til sin fordel». Her ser man at elev 9 uttrykker seg om utnyttelse ved å si at Alvis er naiv noe som de eldre guttene bruker til sin fordel .

Flere ganger i loggen sin uttrykker også elev 1 seg om at Alvis blir brukt ved å påpeke at Alvis bare blir «utnyttet» i relasjonen med de eldre guttene. Første gang er når hen skriver at «Marcus vil bare bruke og utnytte Alvis, og det er derfor han spør om han vil være med dem». Andre gang er når hen skriver: «De prøver bare å utnytte og bruke han så lenge som mulig» (Elev 1, logg). Når elev 1 skal svare mer utdypende på hvorfor hen tror at de eldre guttene fikk Alvis til å stjele øl tar hen utgangspunkt i hvordan de oppfattet han og hvordan de utnyttet dette:

De så at han var alene. Og de merket at han sikkert var enkel å manipulere. De gav han is, som fikk ham til å “stole” på dem. De “truet” ham med og si at de ikke var

venner hvis han ikke hentet dem øl på grunn av nettopp det. Og han har ingen ordentlige venner, så klart sa han ja. En enkel måte å få tak i øl på, uten og bli tatt.

(Elev 1, logg)

Som man kan se av elev 1 sine refleksjoner er et fellestrekk at hen tillegger Markus og gjengen tanker om hvordan de oppfatter Alvis, og legger dette til grunn for hvorfor de får ham til å stjele øl til seg.

Også i samtalen om boka trekkes det frem at Alvis blir brukt. Elev D påpeker mye av det som er sentralt med å utnytte noen, nemlig at Alvis gjør mye for å få venner, men at han ikke får noe igjen: «Det var jo litt rart å, liksom, se hvor mye han gjorde for å få venner, og så var det ingen som gjorde noe tilbake. De bare brukte han for å få det de ville ha, men så får han ingenting tilbake» (Elev D, samtale).

Når elevene i loggen skal notere ned noe som gjorde dem sinte eller noe de syntes var trist skriver elev 17:

Da når "vennegjengen" til Alvis bruker han for å skaffe øl til de og sånt, sånn at hvis noen oppdager Alvis for å stjålet ølet så blir han tatt og straffes for det istedenfor de. (...) Trist at Alvis ikke ser enda de han kaller venner er ikke egt venne hannes, de bare utnytter han og bruker han. Det var også trist da Alvis kom på døren for å spørre om han kunne være med de så sier bare markus at han ikke kan for han er med gjengen og spiller spill. Men når han kom med en flaske whisky da skulle han være snill mot Alvis og late som at da var alt greit siden han kom med en flaske whisky.

(Elev 17, logg).

Her blir eleven som nevnt blant annet bedt om å skrive noe som hen syntes var trist. Dette skal man være oppmerksom på at kan påvirke elevens refleksjon. I elevsitatet blir det ikke begrunnet noe særlig hvorfor hen ble sint eller trist. Likevel kan man forstå det slik at eleven blir trist av at Alvis blir brukt.

Gjennom sin refleksjon over hva hen tror er årsaken til at de eldre guttene får Alvis til å stjele øl, viser elev 21 i større grad enn elev 17 at hen evner å sette seg inn i Alvis sin situasjon. Som vi kan se av eksempelet nedenfor reflekterer eleven både over handlingene til guttene og hva hen synes om dem:

Alvis var et lett offer i deres øyne. De så usikkerhetene hans, så at han ville ha en venn, at han trengte en venn, at han var ensom, de så at han var lett å bruke og manipulere. Hvis de lekte kompis med han, ville han kanskje gjøre hva som helst får dem? De spilte på hans usikkerheter. Det var feigt, og dårlig gjort.

(Elev 21, logg)

I elevksempel 17 og 21 ser man både likhetstrekk og ulikheter. Begge omtaler den samme relasjonen, men som man ser av svaret til elev 21 setter hen seg inn i Alvis' situasjon i større grad enn elev 17. Elev 21 gir de eldre guttene mer ansvar for handlingene sine ved å tillegge dem tanker om Alvis og skriver hva hen selv synes om dette, til forskjell fra elev 17 som i større grad gjengir hva de eldre guttene gjør og utdyper lite annet enn å si at det var trist at det skjedde med Alvis.

I samtalen fikk elevene muligheten til å svare på et åpent spørsmål om de mente Alvis kunne gjort noe, eller burde gjort noe i den situasjonen han var i med de eldre guttene. Elev B gir et svært interessant svar:

Altså det er sikkert mange ting han kunne gjort, men, altså det finnes alltid noe man kunne gjort, men det er liksom ikke det at, jeg tror kanskje ikke at situasjonen hans og hvordan han var som person, så tror ikke jeg at han tenkte at det var en annen måte å gjøre ting på, at han liksom, han følte han hadde ingen annen mulighet til det, derfor gjorde det på den måten han gjorde det. Og altså, så det er muligheter for å gjøre ting, men jeg tror ikke han hadde de, han visste ikke om det på en måte.

(Elev B, samtale)

Av svaret kan man se at elev B har flere gode poeng. Selv om hen ikke direkte snakker om utnyttelse, kan man likevel se at det er det hen snakker om når hen refererer til

«situasjonen hans». Eleven påpeker at selv om det er mange måter å gjøre ting på, så var det ikke sikkert at Alvis visste om disse mulighetene på grunn av hvordan han var som person. Derfor sier eleven det kan være vanskelig for Alvis å gjøre noe med den situasjonen han er i.

I samtalen i spørsmål om hvorfor elevene tror at de eldre guttene får Alvis til å stjele øl til seg er det mye det samme de svarer. For eksempel gjengir elev B hendelsen i gymtimen hvor klassekamerater får Alvis til å klatre i tauene selv om det ikke er lov, og trekker paralleller til hvordan dette kan spille inn for at Markus får Alvis til å stjele øl:

(...) han ene gutten der, i klassen til Alvis, har en storebror (...) så da har de sikkert snakket om denne hendelsen hjemme, kanskje rundt middagsbordet eller ett eller annet sånn, og da kjente han igjen at "hmm, han var tydeligvis ganske lett å overbevise". Og at han hadde på en måte et lite rykte på at han var ganske lett til å få til å gjøre ting.

(Elev B, samtale)

Av eksempelet kan man se at eleven tror Alvis blir spurt til å stjele øl fordi Marcus og gjengen har oppfattet han som lett å lure. Dette grunngir eleven med et tidligere eksempel fra boka, hvor Alvis gjør noe han egentlig ikke har lov til på oppfordring fra klassekamerater. Også elev E svarer læreren på dette spørsmålet i samtalen. Hen legger vekt på hvordan Alvis er som person, og hvordan de eldre guttene utnytter Alvis sitt ønske om å høre til et sted for å stjele øl til seg:

Han er jo ganske alene, Alvis sant, og da vil han jo tilhøre et sted, og når de kaller han for kamerat og sånn, så får de han til å føle seg som en del av gjengen, og da vet han at hvis han ikke gjør det så er han ikke med i gjengen lengre, sant, og da gjør han det for å gjøre de glad, sant.

(Elev E, samtale)

Senere i samtalen spiller elev E videre på sitt forrige svar og forteller hvorfor hen mener at det at Alvis svarer ja til å stjele øl henger sammen med det å ville høre til et sted:

Siden første gang han stjal øl, så fikk han flere venner, de inviterte han med til for eksempel å stjele da, men han følte jo seg som at han tilhører et sted sant, så da ville han heller gjøre det igjen og igjen sånn at han skulle fortsette å være der.

(Elev E, samtale)

Som hos elev E kan man av elevsvaret nedenfor se at også elev B tror at årsaken til at Alvis sier ja ikke ligger så langt unna ønsket om tilhørighet:

Altså, jeg tror han gjør det (...) fordi at han ønsker å ha noen, altså noen gode venner, han har lyst til å ha et sted han tilhører, og kan liksom, på en måte kan være med hvem som støtter ham og sånn. Og jeg tenker det er ganske trist at det å stjele øl er det eneste han (...) blir på en måte gitt som en mulighet til å bli kjent med folk(...)
Altså, han er så klart desperat på å ha noen venner, og, at da, det ender opp med å gjøre er det. At det rett og slett er trist at han er i den situasjonen.

(Elev B, samtale)

Både ut fra sitatene fra elev E og elev B kan man se at de evner å sette seg inn i Alvis sin situasjon og deler sine tanker om hva de synes om det. Begge uttrykker at det ikke direkte er Alvis sin feil at han blir utnyttet, men at ønsket om å høre til et sted eller ha noen å være sammen med er så sterkt at han sier ja. Mer om elevenes refleksjoner tilknyttet dette skal jeg komme nærmere inn på i drøftingskapittelet, men først skal jeg se på hvordan elevene uttrykker seg om mishandling og omsorgssvikt.

5.2. Mishandling og omsorgssvikt i leselogg og litteratursamtale

Når det gjelder motivene mishandling og omsorgssvikt, er det stort sett i relasjonene Alvis har til de voksne, og særlig til stefaren Duncan og moren dette er fremtredende. Med utgangspunkt i spørsmål som angår relasjonene Alvis har til Duncan og moren, vil jeg derfor i det følgende ta for meg hvordan elevene reflekterer omkring mishandling og omsorgssvikt i leseloggene og den litterære samtalen. Først vil jeg ta for meg elevenes refleksjoner

omkring mishandling og deretter omsorgssvikt. Også av disse eksemplene vil man kunne se at elevenes refleksjoner om de ulike motivene glir litt over i hverandre.

5.2.1 Elever om mishandling

Etter å ha sett på elevsvar både i samtale og logg fant jeg det interessant at elevene i spørsmål om Duncan oftest benyttet begrepet «slå» for det jeg selv har satt merkelappen «mishandle» på. En tanke jeg gjorde meg i forbindelse med dette er at elevene beskriver hva det er Duncan gjør mot Alvis, som er at «han slår», men de setter ikke merkelappen «mishandle» på det slik jeg gjør. Det som går mye igjen er at elevene mener det ikke er greit at Duncan slår Alvis, eller at moren ikke gjør noe med situasjonen. Flere av elevene skriver i loggen sin at de synes Alvis fortjener bedre både med tanke på Duncans og morens oppførsel overfor Alvis. Dette viser at det ikke alltid er like store skillelinjer mellom motivet mishandling og omsorgssvikt i elevenes refleksjoner.

Hvordan elevene uttrykker seg om mishandling varierer alt fra å gjengi det som skjer i boka, kort og konsist forklare hva de synes om Duncan til å komme med lengre refleksjoner og meninger om disse. Blant annet noterer elev 2 ned veldig kort at hen synes det var urettferdig «At Alvis blir slått og mishandlet». Også elev 18 legger frem i loggen ved hjelp av få ord og på en konsis måte hva hen tror det er som gjør Duncan så sint: «Jeg tror at duncan bare har en veldig kort lunte og at han har sinneproblemer. Jeg tror at Duncan også har en veldig voldelig måte å få ut sinnet sitt på». Elev 17 sitt svar skriver hen både hva hen synes var trist, men også at hen mener Alvis fortjener bedre:

Når Duncan sa at Alvis er ubrukelig og moren sa det også. Han er tolv år og han burde i hvert fall ikke føle seg som at han ikke er verdt noe, jeg synes han fortjener bedre en det der. Trist at Duncan må slå barnet til kjæresten sin for å få ut sinnet sitt
(Elev 17, logg)

At elev 17 har skrevet «jeg synes han fortjener bedre en det der» kan tolkes som at hen evner å sette seg inn i Alvis sin posisjon. Å nevne at Duncan både slår og kaller Alvis for ubrukelig viser at eleven setter ord på hva det er som skjer med Alvis, at han blir fysisk og psykisk mishandlet, men uten å bruke betegnelsen mishandling for det.

Også elev B uttrykker seg i litteratursamtalen om hvordan Duncan oppfører seg, og hvorfor hen tror sinnet hans gjør at han er slik mot Alvis: «Jeg tror han har litt sinneproblemer. At de små tingene irriterer han skikkelig, og så plutselig eksploderer han, og det gjør at han, at han for eksempel kommer i de gangene han slår Alvis for eksempel» (Elev B, samtale).

Læreren åpnet hele litteratursamtalen med å spørre elevene hva de mente er det viktigste boka handler om. Elev C svarer på et oppsummerende vis uten å gå noe særlig i detaljer:

(...) det er en gutt som egentlig nesten bare havner i problemer og tørr ikke å vise hva han.. Han blir tvunget til mye og blir slått hjemme, og det er liksom barnemishandling. Så det handler litt om hvordan han opplever det.

(Elev C, samtale)

Som man kan se er elev C innom både relasjonen Alvis har til de jevnaldrende og de eldre guttene, ved å fortelle at «[Alvis] nesten bare havner i problemer (...) blir tvunget til mye». Hen påpeker også ganske snart at det at Alvis blir slått hjemme er barnemishandling, noe eleven mener ikke er greit.

En annen som også hevder at Alvis utsettes for barnemishandling, er elev 11 som noterer det i loggen sin. Hen skriver det var trist «når han [Alvis] brakk hånden etter at Duncan slo han, han er bare et barn og man trenger ikke å slå barn bare fordi de gjorde noe gale» og videre at det var urettferdig «når moren til Alvis sier ikke til legen om hvordan Duncan slår han, og at det var grunnen til at han brakk armen, barnemishandling er ikke greit». At eleven har plassert disse eksemplene under hva hen synes er trist og urettferdig viser at hen evner å sette ord på hva hen kjenner på av følelser når boka ble lest.

I litteratursamtalen og i spørsmålet fra læreren om hva elevene mener det viktigste boka handler om, sier elev A at hen mener det er at Alvis blir slått av kjæresten til moren som ikke er «så snill som det man fikk inntrykk av da først» (Elev A, samtale). Dette er også noe som kommer frem i loggen til elev 4 som skriver at hen la spesielt merke til: «(...) at Duncan er en snill person ut fra førsteinntrykket, men på slutten av utdraget blir han rasende og slår

Alvis» (Elev 4, logg). Dette kan si oss noe om at elevenes oppfatning av Duncan har endret seg etter hvert som de ble bedre kjent med ham gjennom handlingene overfor Alvis, noe jeg har satt merkelappen mishandling på.

Når elevene i samtalen får spørsmål fra læreren om hvorfor de tror at Duncan er slik han er mot Alvis, svarer elev E ved å forsøke å forstå hvorfor Duncan slår Alvis:

Kanskje han syns det er normalt å slå barn, kanskje han har blitt slått selv. Jeg føler han ikke legger så mye, liksom, han syns ikke det er noe gale med det, han syns det er helt greit å slå Alvis.

(Elev E, samtale)

I forbindelse med det spørsmålet, stilte læreren også et spørsmål om hvilke følelser de kjente på, eller tanker de fikk når Alvis ble kalt for stygge ting og slått av Duncan. Flere av elevene uttrykker sinne og frustrasjon, blant dem elev B:

Jeg ble frustrert over moren sin oppførsel og så ble jeg rett og slett sur på Duncan, altså at han, jeg vet ikke, at han virkelig ikke vet en bedre måte å uttrykke seg selv, enn å rope eller kjeft høyt på en liten gutt. Og så slå han eller sparke han igjen og igjen og igjen. At han ikke hadde ingen annen måte å kommunisere sitt sinne, enn å liksom gjøre de tingene der. Og at han har så liten selvkontroll.

(Elev B, samtale)

I et nytt spørsmål blir elevene spurt direkte om hva de synes om at Duncan er slik han er mot Alvis. Derfor kan det være verdt å merke seg at elevene i disse svarene i større grad kobler på egne meninger om det de sier, samt knytter det til verden utenfor boka. Dette ser man blant annet et eksempel på når elev A i samtalen svarer:

Det er noe som skjer ganske ofte, eller ganske og ganske, det er noe som skjer iallfall i hjem i hele verden, og det er jo alvorlig. Det er jo ikke sånn det skal være iallfall, og det påvirker jo barnets psykiske helse og ja. Det kan påvirke livet deres i stor grad.

(Elev A, samtale)

Elev C setter spørsmålstegn ved hvordan menneskene som er rundt Duncan stiller seg til hva han gjør. Hvorfor sier de ikke i fra? Dette kan ses på som at eleven mener at de som er rundt Duncan må stille ham ansvarlig for sine handlinger:

Altså jeg bare tenker hvor er liksom de rundt ham på en måte? At kan ikke de stille opp og si at dette her er ikke greit? Og liksom, når han kommer på jobben, da er han litt sånn truende med de óg, faktisk. Så de kan jo ta litt grep og si sånn at, «nå må du passe på grensene dine» og mye sånn.

(Elev C, samtale)

Ofte når elevene i loggene tar opp motivet om mishandling, trekkes det linjer til morens rolle. Dette kan tyde på at de som meg mener motivet om mishandling og omsorgssvikt henger tett sammen. Et eksempel er når elev 10 skriver ned noe hen la spesielt merke til. I eksempelet under påpeker eleven både at Alvis blir slått, men også hvor passiv moren er i forhold til å beskytte sønnen sin.

Eg la spesielt merke til når Alvis ble slått av stefaren Duncan, fordi moren gjord egentlig ikke noe og sa at Alvis skulle lyve og si at han falt. Og det lå eg spesielt merke til fordi om eg hadde hatt noen barn og kjæresten min hadde slått noen av de, så hadde eg anmeldt han og slått han tilbake.

(Elev 10, logg)

Av elevutsagnet kan man se både innlevelse og engasjement overfor det som har blitt lest. Videre er det verdt å presisere at elev 10 sin refleksjon handler like mye om omsorgssvikt som om mishandling. Dette på grunn av at eleven setter seg i morens posisjon og skriver at hen selv ville gjort noe med at Alvis ble slått, i motsetning til moren som «gjord egentlig ikke noe og sa at Alvis skulle lyve og si at han falt».

En elev som evner å sette seg inn i Alvis sin situasjon er elev 21 i loggen sin. Når hen etter det ene utdraget blir bedt om å gi eksempler på noe hen la spesielt merke til presenterer hen flere tanker rundt en sentral hendelse i boka:

Det første jeg tenker på er hendelsen eller "scenen" hvor Alvis blir slått. Scenen provoserer meg, selv om dette ikke er en sann historie, finnes det historier som denne som er sanne, dette gjør meg vondt. Alvis er en gutt på tolv. En uskyldig gutt på tolv. Han har gjort noen dumme ting den dagen, på oppfordring av andre, han skammer seg. Hans mamma og stefar ser ikke hvordan han har det. Spesielt ikke stefaren. Han takler hele hendelsen på feil måte. Han straffer Alvis, slår han. Ingen kan rettferdiggjøre det, å slå et barn. Alvis blir fysisk slått, det forårsaker ikke bare fysisk smerte, også psykisk smerte. Alvis er allerede trykket ned av vennene hans, av lærerne, av mammaen hans, av alle rundt. Dette er mentalt skadelig for hvem som helst, spesielt en gutt på tolv. Han er i en skjør fase, hvis dette hadde vært meg hadde jeg følt meg verdiløs, jeg hadde følt at verden motarbeidet meg, at verden var ond og kald. Og det faktum at slike ting faktisk skjer, får meg til å undre, er verden ond og kald? For hvis verden er god, ville den da ha ødelagt et lite barn? Denne boken får meg til å undre, undre på mye. Det liker jeg.

(Elev 21, logg)

I dette elevsitatet kan man se at eleven forklarer hvordan Duncan og andre mennesker rundt Alvis behandler Alvis og hvordan dette må føles for ham, men også for mennesker utenfor den litterære verden. Utdraget fra elev 21 sin logg viser også en god refleksjonsevne, noe jeg skal komme nærmere inn på i drøftingen. Eleven skriver blant annet at moren til Alvis trykker ham ned og ikke ser hvordan han har det, noe jeg nå skal gå nærmere inn på.

5.2.2 Elever om omsorgssvikt

Det er flere elevsitat som viser at elevene mener moren burde brydd seg mer om Alvis og hvordan han hadde det. Av eksemplene virker det til å være stor enighet blant elevene om at de ikke synes noe om hvordan moren er som omsorgsperson for Alvis. Blant annet deler flere av elevene hvordan de mener moren burde være der for ham, beskytte og forsvare ham i relasjonen til Duncan. I det følgende vil jeg presentere elevs refleksjoner om omsorgssvikt som i hovedsak har vært å finne i deres svar på spørsmål som tar opp morens relasjon til Alvis. Likevel vil jeg trekke frem elev 10 sitt svar på hva som gjorde hen sint, som

både er et tydelig eksempel på hva hen synes om moren og på hvordan Alvis utsettes for omsorgssvikt når han blir mishandlet av Duncan:

Noe som gjorde meg veldig sint var reaksjonen til moren til Alvis(...) Alvis har blitt slått 2 ganger nå av Duncan og moren hadde sagt det den første gangen også at han ikke skulle slå men det så jo vi ikke skjedde. Og eg skjønner ikke hvilken mor selv om hun ikke er ekte men uansett hvilken som helst mor som bare hadde stått der og ikke ringte politiet engang. Det der er barnet ditt og om du ikke klarer å beskytte han så burde du ikke ha barn eller få beholde den ungen du har nå. En av mødre sine jobber er å [b]eskytte barnet ditt mot hvem som helst om det hadde vært faren til kjøresten din, du skal alltid prioritere barner din først.

(Elev 10, logg)

Med motivet om omsorgssvikt i tankene ble elevene spurt av læreren i samtalen om hva de syntes om at moren ba Alvis om å være så mye ute. Elev A viser at hen har reflektert rundt dette, og knytter det samtidig på et vis til mishandlingsmotivet, da hen sier: «Altså, det minsker jo iallfall sjansene for at han blir slått da, av Duncan. (...) Men samtidig når det blir for mye, så er det jo egentlig ingenting positivt med det» (elev A, samtale).

I samtalen stiller læreren også et spørsmål om hva elevene tenker at moren burde gjort for å være der for Alvis i de ulike relasjonene han har. Det kan diskuteres om formuleringen legger opp til at elevene skal mene moren burde gjøre noe for å være der for Alvis, eller om elevene har reflektert selvstendig rundt dette likevel. Når det er sagt skisserer elev B flere ting hen mener at moren burde gjøre, både i situasjoner hvor Alvis blir slått og der han blir kalt for stygge ting:

Altså, jeg syns hun burde stått opp for han mer. Og ikke bare sånn de generelle tingene som for eksempel, altså der han faktisk ikke blir slått og sånn, men situasjoner der, altså Alvis blir veldig hakket ned på av stefaren. Altså, hun burde på en måte ha stått opp for han (...) For eksempel, han kaller han ubrukelig i bilen for eksempel sant, hun burde liksom sagt noe i mot det. (...) og moren burde ha på en

måte stått opp for sønnen sin. Hun burde på en måte tatt i og “herregud stopp, dette her er liksom ikke, dette er ikke [utydelig] ”

(Elev B, samtale)

Av elev B sitt utsagn kan man se at hen ikke har så tydelige skillelinjer mellom mishandling og omsorgssvikt i sin refleksjon. Grunnen er at eleven bruker Duncans handlinger til å beskrive hvordan hen mener moren burde ha handlet. Elev B, i likhet med flere andre elever mener at moren setter sitt ønske om å være sammen med Duncan høyere enn å være den omsorgspersonen hun burde være for Alvis. Blant annet ser man at eleven skriver et forslag til hva moren burde svare når Duncan kaller Alvis for ubrukelig. At elev B stiller seg i morens posisjon kan man trekke linjer til elev 10 som i sin logg skrev at hvis hen var moren ville hen ha anmeldt Duncan og slått tilbake.

Også elev A kommer med en tankerekke som gir oss et bilde av hva hen mener om moren som omsorgsperson:

Moren har sikkert veldig mange forskjellige følelser da, fordi hun liker sikkert Duncan sin personlighet og sånn, men så liker hun sannsynligvis ikke det at han slår da (...) Samtidig så syns jeg at moren burde gjøre en mye bedre jobb da, fordi hun lar jo på en måte en annen person slå barnet sitt. Så jeg syns at moren burde fortelle sannheten, og så flytte derifra da.

(Elev A, samtale)

Eleven viser at hen forsøker å forstå morens situasjon ved å si at samtidig som hun er mor til Alvis så er hun kjæresten til Duncan. Selv om elev A setter seg inn i hvordan moren til Alvis er, sier hen likevel at hen mener moren burde gjøre en bedre jobb. På denne måten kan man si at eleven ikke synes moren er noen god omsorgsperson. Videre i samtalen deler også elev A sine tanker om situasjonen hvor moren vet at Alvis stjeler øl for noen, samtidig som hun opplever at Duncan slår ham:

Det er jo sannsynligvis vanskelig for henne da, på en måte velge mellom barnet sitt og han, Duncan. Nei, ja, jeg syns hun burde sagt det til barnevernet, politiet, en på

skolen, noe som gjorde at det kunne skje noe da, altså at de kunne flytte derifra, eller satt ham i fengsel.

(Elev A, samtale)

Igjen ser vi at eleven viser forståelse for morens situasjon, men fremmer likevel sine refleksjoner omkring hva hen mener hun burde gjort i stedet og viser hva hen mener er moralsk riktig.

Et interessant utsagn er fra elev B som i samtalen benytter seg av frasen «å dytte Alvis ut under bussen», for å beskrive hva hen tenker om hvordan moren er som omsorgsperson. I spørsmål om hvorfor hen tror at moren ber Alvis om å lyve svarer hen:

Jeg tror kanskje at hun er, blir flau over det, hun vil beskytte forholdet sitt med Duncan, hun er egentlig ganske glad i det forholdet, og ønsker at det skal vare. Samtidig så tror jeg at hun er litt redd for han. Jeg tror at hun er redd for at han, han skal ta det ut over hun, igjen, og at på en måte han skal begynne å slå ham eller skade hun eller noe sånn ting. Og jeg tror kanskje at ut ifra det ene der hun sa sånn, der Alvis spurte “ble mormor sur og?”, så sa hun: “ja, men morfar ble surere”. Så jeg tror kanskje hun har vært i en lignende situasjon når hun var liten. At foreldrene var på en måte var voldelige eller aggressive, og at hun er redd for at det skal skje med hun igjen. Så for å beskytte seg selv, så er det akkurat som at hun på en måte dytter Alvis ut under bussen.

(Elev B, samtale)

Av utsagnet kan man se at eleven ikke bare reflekterer velformulert, men argumenterer også godt omkring hva hen mener er årsaken til at moren ikke gjør noe for Alvis. Eleven bruker sitater fra teksten som støtte i sin tolkning av morens bakgrunn, og for å forsøke å forklare og forstå hennes atferd overfor Alvis.

I spørsmål om hvorfor elevene tror at moren får Alvis til å lyve om at han blir slått, er de fleste av elevene svært tydelige på at de ikke synes dette er bra. Et eksempel er elev 20, som skriver i loggen:

(...) Moren burde ringe til politiet og fortelle hva som har skjedd og stå opp for barnet sitt, istedenfor velger hun det stikk motsatte og er en helt ræva mor. Foreldre burde stå opp for barna sine, fortelle dette til noen med makt, sånn at de kan gjøre noe med det. Og så bare skylder hun på han for at han blir slått (...) Ærlig talt han er 11 år. Moren til Alvis burde få en av de "How to be a good mom" bøkene. Kanskje en hel bokhylle (...) Altså, hva er viktigere for henne, barnet hun ga liv til eller den idiotiske arkeologen av noe hun kaller en mann/kjæreste som faktisk slår barnet ditt? Hun burde ta seg sammen og ringe politiet. Det er min mening.

(Elev 20, logg)

Elevens kvasse kritikk er rettet mot det eleven tydelig hevder er et mislykket forsøk på å være Alvis' mor og omsorgsperson. I refleksjonen sin trekker elev 20 paralleller fra det som skjer i boka til verden utenfor, noe som viser at hen skiller mellom forfatterens verden og sin egen. Samtidig ser vi at eleven først og fremst kritiserer moren. Dessuten finner vi en vesensforskjell fra elev B over, som i samtalen forsøker å finne en forklaring på hvorfor moren er som hun er i bakgrunnen hennes.

Et annet elevsvar som jeg fant veldig interessant var elev 11 sin refleksjon tilknyttet det samme spørsmålet om hvorfor hen tror moren både lyver selv og ber Alvis om å lyve om hva som har skjedd. I loggen tar elev 11 et overraskende standpunkt med å se hendelsene fra morens perspektiv på en litt annerledes måte:

Sånn at moren ikke får skylden for det som skjedde, hun vil ikke at hun ender opp i fengsel for noe hun ikke hadde gjort, hun vil ikke at folk vet hva som skjedde med Alvis og hva han gjorde. Jeg tenker det hun gjør er en god ide, du vil ikke som en mor ende opp med å snakke med rektor på skolen om hvordan "du" slo barnet ditt, eller at "du" fikk barnet ditt til å gjøre noe dumt. Så jeg tenker det hun gjør er en god ide. (...) Jeg tenker å gjemme det er ikke en så god ide, men ikke en dårlig ide heller, hun vil ikke at Duncan ender opp i fengsel, men hun vil ikke heller at han fortsetter å slå Alvis heller, i denne situasjonen ville jeg selv vært litt forvirret.

(Elev 11, logg)

Med tanke på at Alvis blir mishandlet av morens kjæreste, hadde jeg ikke ventet å møte forståelse for moren. Alvis sin situasjon tatt i betraktning opplevdes det derfor ved første møte som lite empatisk. Velger man derimot å se på det litt annerledes, viser elev 11 en form for empati likevel. Denne empatien vies til morens situasjon når eleven skriver om hvorfor hen tror Alvis blir bedt om å lyve, og at «i denne situasjonen ville jeg selv vært litt forvirret» (Elev 11, logg). Med dette i tankene kan det drøftes hvor viktig det er å legge opp til samtale om litteratur, og ikke bare lese og reflektere på egenhånd. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet nedenfor.

6.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven trekker jeg frem sentrale funn fra analysen av datamaterialet og ser dem i lys av teori fra teorikapittelet. Dette for å kunne svare på oppgavens problemstilling: Hvilke refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner gjør elever på 9.trinn seg etter møtet med *Lydighetsprøven*, og hvordan kommer disse frem gjennom en leselogg og litteratursamtale? På den ene siden kom det frem av analysen at de fleste elevene reflekterte omkring de samme motivene siden de fikk de samme spørsmålene. På den andre siden kom det likevel frem at de hadde ulike måter å uttrykke seg på om motivene. I den følgende drøftingen vil jeg derfor ta for meg motivene parvis slik som i analysen. Jeg vil også se elevenes refleksjoner og hvordan de uttrykker seg omkring fenomenene som motivene tar opp i lys av teori. Før det vil jeg drøfte noen tanker jeg har gjort meg angående spørsmålsformuleringene i studiens undervisningsopplegg, leselogg og litterær samtale, som ble brukt for å samle inn datamateriale.

Det er mulig at måten undervisningsopplegget ble lagt opp kan ha spilt en rolle for hvordan elevene har mottatt teksten og svart på spørsmålene. Dette er også noe jeg mener kan ses i lys av Rosenblatts begreper om efferent og estetisk lese måte (1995). Med tanke på at elevene ikke fikk vite spørsmålene på forhånd, kan man si at de sitter igjen med sin egen leseopplevelse. Det er umulig å si om lese måten deres var efferent eller estetisk, men ved å ikke gi dem spørsmålene i forkant, unngikk jeg iallfall å styre den. Når det er sagt, vil likevel måten jeg har formulert spørsmålene på kunne invitere til en efferent eller estetisk

lesemåte. Alt etter hva som er fokuset i spørsmålet vil leseren bli invitert til å enten hente ut opplysninger og gjengi bare for å gi et svar, eller leve seg inn i teksten for å så svare hva de selv sitter igjen med.

Selv om formålet med studien har vært å se hvilke refleksjoner elevene gjør og hvordan de uttrykker seg, må jeg innrømme at det har vært ønskelig å se mer av den estetiske lesemåten blant elevene. Grunnen til dette er at jeg opplever at den estetiske lesemåten i større grad gjenspeiler det som står i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring, som blant annet er å kunne sette ord på og gi uttrykk for egne følelser, tanker og meninger.

Man kan også diskutere hvorvidt spørsmålene er med på å styre elevenes oppmerksomhet og refleksjoner i etterkant. Avhengig av spørsmålsformuleringen vil enkeltelevens litterære forestillingsverden komme til syne ved hjelp av de ulike fasene som Langer (2005) mener man går gjennom i en leseprosess. Disse fasene gjør seg gjeldene på ulike tidspunkt i dannelsen av den litterære forestillingsverdenen. Om det er helt i starten hvor man søker breddeforståelse, om man videre søker dybde i forståelsen, eller om man ser på hva tekstverdenen betyr for sitt eget liv, eller om man er bevisst på forfatterens og egen verden og reflekterer objektivt og analytisk over forståelsen, leseopplevelsen og selve teksten på avstand (Langer, 2005, s.31-35).

6.1. Mobbing og utnyttelse

Mobbing

Elevene reflekterte omkring mobbing utelukkende i spørsmål i samtalen og loggen som omhandlet Alvis og de jevnaldrende. Blant annet uttrykte de seg om mobbing i spørsmål som hvorfor de trodde Max ikke ville ta følge med Alvis til skolen, eller hva de mente de jevnaldrende kunne eller burde gjort annerledes i møte med Alvis. Som vi har sett og som jeg skal komme tilbake til er det stor variasjon i elevenes refleksjoner omkring mobbing.

Fåtallet av elevene benyttet ordet mobbing for å uttrykke seg om selve fenomenet. Som nevnt innledningsvis til dette kapitlet, trenger ikke det å bety at hvordan de forstår fenomenet avhenger om de bruker ordet mobbing eller ikke. Gjennom sine svar viser de

begrepsforståelse for hva det vil si å bli mobbet når de svarer med uttrykk som å «overse», at Alvis ble «dårlig behandlet» eller at «ingen ville være med ham», da dette er ting som skjer ved mobbing (Ertesvåg, 2018). Samtidig er det flere elever som benytter seg av begrepet mobbing når de uttrykker seg om det. Av svarene til elevene kan man se at de setter seg inn i Max sin situasjon og virker tilsynelatende å forstå hvorfor han ikke vil ta følge med Alvis. Eksempelvis er dette noe man ser av elev 2 som skriver i loggen: «Jeg tenker at Max ikke vil ta følge pga at Alvis blir mobbet og at Max er redd for å bli mobbet selv». Selv om det er et kort svar, viser eleven med få ord at hen evner å sette seg inn i hva som skjer og situasjonen til Max. Det viser at elevens narrative forestillingsevne er aktivert, da hen ut fra dette tolker hvorfor hen tror Max ikke vil ta følge til skolen. Elev 2 sin refleksjon, er noe kortere enn vi så elev 11 hadde:

Max er ikke sikkert så interessert i han, siden Alvis gjør ting som Max ikke liker. Max har annerledes interesser enn han, og Alvis er kjent for Alvis piss, så Max vil ikke bli kjent for å være vennen hennes. Så min konklusjon er vel at Max vil ikke bli kjent som vennen av en person som alle «mobber» på skolen, han vil være normal og ikke bli kjent og kalt for noe dumt som Alvis blir.

(Elev 11, logg)

Ved sitt lengre resonnement viser elev 11 at hen evner å samle informasjonen hen får av den skrevne teksten, og setter sammen det han vet for å svare på hvorfor hen tror Max ikke vil ta følge noe som hen i utgangspunktet ikke vet noe om. Gjennom sitt svar viser eleven sin egen tolkning av forfatterens tekst, noe som i følge Iser alltid vil skje når vi leser fordi leserens tekst blir til i møte med den skrevne tekstens tomrom (1972, s.280). Elev 11 sin realisering av teksten kommer frem av at hen skriver: «Så min konklusjon er vel at Max vil ikke bli kjent som vennen av en person som alle «mobber» på skolen, han vil være normal og ikke bli kjent og kalt for noe dumt som Alvis blir» (Elev 11, logg). Før eleven kommer til denne konklusjonen kan man se at hen forsøker å ta avstand fra følelser og ideer, og heller analysere og vurdere hvordan ting henger sammen, noe som er sentralt innenfor Judith Langers begrep om «objektiv erfaring» (2005, s.18). Dette kommer til syne ved at hen skriver «Max er ikke sikkert så interessert i han, siden Alvis gjør ting som Max ikke liker. (...) Alvis er kjent for Alvis piss, så Max vil ikke bli kjent for å være vennen hennes» (Elev 11,

logg). Med sitt resonnement ser det samtidig ut til at eleven forsøker å se Max innenfra for å forstå hans valg om å ikke ta følge til skolen. Dermed gjør også Langers begrep om «subjektiv erfaring» seg gjeldene (2005, s.18). I forhold til elev 2 sitt korte svar, kan man si at elev 11 sitt resonnement, som veksler mellom «objektiv-» og «subjektiv erfaring», viser en mer kompleks forståelse enn elev 2 for hvorfor Max ikke vil ta følge. I tillegg til at man ser elev 11 tar i bruk «objektiv-» og «subjektiv erfaring» ser man også at Langers fase 1 og 2 i byggingen av forestillingsverdener gjenspeiles her (Langer, 2005). Ved å nevne flere mulige årsaker for hvorfor Max ikke vil ta følge viser elev 11 at hen søker breddeforståelse som i fase 1. Samtidig bruker hen denne kunnskapen videre for å søke dybde i sin forståelse som i fase 2. Dette viser at hen beveger seg mellom fase 1 og 2, noe også Langer hevder med å si at fasene er noe man kan være innom flere ganger og som skjer etter hvert som man leser (2005, s. 24).

Mens elev 11 sitt svar i loggen beveget seg i fase 1 og 2 i byggingen av sin forestillingsverden, kan man se at elev 21 i større grad er i fase 3 og fase 4. Fase 3 gjør seg gjeldene av at eleven reflekterer over det hen vet og hva det kan bety for eget liv ved å gi uttrykk for egne følelser og tanker tilknyttet situasjonen. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagn som: «Jeg tenker at grunnen til at Max ikke vil ta følge med Alvis til skolen er fordi Nico og de andre guttene i klassen har snakket stygt om han, sagt at han lukter tiss, sagt at han er teit», «Jeg tror at Max er redd for at de andre guttene i klassen skal se det samme om han hvis Max er venner med Alvis, kanskje Max vil være venn med Alvis, men ikke tørr» og «Jeg ønsket at Max hadde turt, turt å stå opp for seg selv og Alvis, sagt at Alvis ikke var teit». Ikke bare tenker eleven over det hen vet og hva det kan bety for eget liv, men hen viser også at hen er i fase 4 i byggingen av forestillingsverdenen sin. Dette gjør hen ved å distansere seg fra det hen har lest ved å objektivere og analysere forståelsen i en større kontekst. Dette kommer særlig til syne når eleven skriver: «Det får meg til å tenke på hva som driver oss mennesker, og hva som får oss til å drives av dette. Er det frykt? kjærlighet? vennskap? (...)» (Elev 21, logg) (Se hele sitatet side 56). Basert på hva eleven uttrykker er det ikke bare synlig at hens narrative forestillingsevne er påkoblet, men også hvordan arbeid med leselogg kan bidra i undervisningen av læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Eleven viser at hen har fått innblikk i andre

menneskers livssituasjon og utfordringer, samtidig som hen uttrykker seg skriftlig om dette og gir uttrykk for egne tanker om det.

I litteratursamtalen stiller læreren elevene spørsmål om hva de ville gjort om de var en av de jevnaldrende rundt Alvis og visste at han var mye alene. Som nevnt i analysen skal man være oppmerksom på at spørsmålet blir stilt på en måte som antyder at det de jevnaldrende i boka gjør er galt. På den ene siden er spørsmålsformuleringen med på å oppfordre elevene til å tenke at de i klassen bør gjøre noe annet enn det de gjør. På den andre siden kan man likevel tenke seg til at elevene mener de jevnaldrende mobber. Grunnen til dette er at i svarene deres skisserer de hva de mener er moralsk riktig og hva klassekameratene til Alvis burde gjøre. Av svarene til elevene er det tenkelig at deres etos er i konflikt med de litterære karakterenes, da de tar stilling til og reflekterer over det fra sitt perspektiv og svarer hva de selv mener er riktig (Lothe, 2016).

Med det sagt kan man også si at spørsmålet inviterer til ulike tolkninger og at de blir synliggjort i samtalen, slik at elevene på denne måten kan forholde seg til flere tolkninger. Som forsker opplever jeg det spennende å se hvordan samtalen ledet av læreren gir anledning til å både reflektere over bestemte motiver i boka, og til å formulere tanker om dem. Særlig interessant finner jeg det når elevenes ulike tolkninger synliggjøres av deres forskjellige svar som varierer alt fra elev C sitt svar om at «de kunne invitert han hjem (...), til elev A om påpeker at «Han blir jo veldig dårlig behandlet av medelevene sine (...) av hundre forskjellige leker så må det jo være noe som, ja, så og si alle liksom liker da. Så da skal det ikke være problem å finne på noe med ham».

Utnyttelse

Når det gjelder motivet om utnyttelse uttrykte elevene seg om dette fenomenet i størst grad i spørsmål som oppfordret til refleksjon omkring relasjonen mellom Alvis og de eldre skoleguttene. Siden det i spørsmålsformuleringene aldri står nevnt at Alvis blir utnyttet av Marcus og gjengen, er det elevenes egne tanker om dette som kommer frem når de beskriver og ytrer seg om hva som skjer i denne relasjonen. Som jeg skal komme nærmere inn på nedenfor, viser elevene som i under mobbing at de reflekterer ulikt omkring motivet utnyttelse.

Av analysen var det fremtredende at elevene både i samtale og logg benyttet seg av begrepet «brukt» om at de eldre skoleguttene fikk Alvis til å stjele øl til seg. Det kan diskuteres hvorvidt det betyr at elevene ikke har begrepet «utnyttelse» som en del av sitt vokabular for å uttrykke seg om hva det er som skjer. Det kan oppleves som at de elevene som anvender begrepet «brukt» om at Alvis blir utnyttet anvender det mer for å beskrive hva det er som skjer, heller enn å sette merkelappen «utnytte» på det slik jeg har gjort. Når det er sagt trenger ikke det bety at de ikke er klar over betydningen av at Alvis blir brukt i boka, er det samme som at han blir utnyttet. Som forsker vet jeg ikke mer enn det som kommer frem av elevene sine svar. Selv om de anvender begrepet «brukt» for å beskrive hva som skjer, er det likevel tenkelig at de på et vis er klar over hva det innebærer for Alvis.

Videre finner vi eksempel på de elevene som anvender «objektiv erfaring» slik Langer omtaler det (2005). Når elevene beskriver hva det er som skjer kan det virke som elevene tar avstand fra det de leser og forsøker å analysere og vurdere hvordan ting henger sammen, fremfor å se det fra en av karakterenes perspektiv. Et godt eksempel på dette er elev 1 som i loggen presiserer to ganger at Alvis blir brukt, og samtidig setter merkelappen «utnytte» på det: «Marcus vil bare bruke og utnytte Alvis, og det er derfor han spør om han vil være med dem» og «De prøver bare å utnytte og bruke han så lenge som mulig». Dette kan vise oss at eleven tar objektivt avstand til det hen har lest, samtidig som hen analyserer ved å forsøke å beskrive hvordan det henger sammen at Marcus vil «bruke og utnytte Alvis» til å få tak i øl. Elev 1 sitt svar kan synes å være preget av å bare skulle gi et svar. Ved en senere anledning i tilknytning til relasjonen mellom Alvis og guttegjengen viser eleven en evne til «subjektiv erfaring», hvor hen forsøker å se karakterene innenfra og hvordan de forholder seg til hverandre (Langer, 2005). Dette blir synliggjort når eleven svarer på spørsmål om hvorfor hen tror de eldre guttene fikk Alvis til å stjele øl. Her tillegger elev 1 Marcus og gjengen tanker om hvordan de oppfatter Alvis, og legger dette til grunn for hvorfor de får ham til å stjele øl:

De så at han var alene. Og de merket at han sikkert var enkel å manipulere. De gav han is, som fikk ham til å "stole" på dem. De "truet" ham med og si at de ikke var

venner hvis han ikke hentet dem øl på grunn av nettopp det. Og han har ingen ordentlige venner, så klart sa han ja. En enkel måte å få tak i øl på, uten og bli tatt.

(Elev 1, logg)

Av det elev 1 skriver, viser hen også at hen beveger seg gjennom flere av Langers faser i byggingen av sin forestillingsverden (2005, s. 31-35). Fase 1 kommer til syne ved at eleven søker breddeforståelse ved å gjengi hva som skjer ved å ramse opp flere ting guttegjengen så, la merke til og gjorde: «De så at han var alene. Og de merket at han sikkert var enkel å manipulere. De gav han is (...)». Fase 2 synliggjøres ved at eleven samtidig anvender denne kunnskapen til å søke dybdeforståelse som forklaring på hvorfor det skjer: «Og han har ingen ordentlige venner, så klart han sa ja. En enkel måte å få tak i øl på, uten og bli tatt». Videre gjør fase 4 seg gjeldende bare ved at spørsmålet er stilt og eleven distanserer seg fra forestillingsverdenen sin ved å svare basert på sine refleksjoner, og på den måten analyserer forståelsen sin av teksten. På grunn av at elevens refleksjoner viser at hen beveger seg i de ulike fasene i byggingen av forestillingsverdenen, er dette med på å understreke det Langer sier om at byggingen ikke skjer lineært, men at fasene er noe man kan være innom flere ganger og som skjer etter hvert. Av det overnevnte ser man at elev 1 også gjør seg noen etiske vurderinger. Når eleven skriver at Marcus «bare» bruker og utnytter Alvis, og at det er «derfor han spør om han vil være med dem», kan det tolkes som at eleven mener de eldre guttene ikke handler moralsk riktig. Basert på dette er det tenkelig at elevens etos er i konflikt med guttenes.

Noe man ikke ser av elev 1 sin refleksjon, er evnen til å sette ord på hva hen selv mener om det som skjer. Derimot er dette noe man ser i elev 3 sin logg, som ikke bare skriver at hen mener Alvis blir brukt, men også beskriver hva hen synes om det: «Det er urettferdig at kompisen til Alvis bruker han. Jeg ønsker at Markus ikke brukte Alvis for å stjele for han osv, fordi han havner i ufortjent trøbbel». Når eleven, som her, skriver hva hen synes om det som skjer med Alvis, viser hen samtidig evnen til å sette seg inn i Alvis sin situasjon. Dette henger tett sammen med den narrative forestillingsevnen som Nussbaum beskriver blant annet som en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling og sympatisk forståelse for andres behov og hvordan omstendighetene former disse (2016). Dessuten er dette også noe man kjenner igjen fra de tverrfaglige temaene, demokrati og medborgerskap og

folkehelse og livsmestring. Grunnen til dette er at eleven viser at hen har fått innblikk i Alvis sin situasjon, og gir uttrykk for egne tanker og meninger som viser forståelse for hans situasjon.

Til forskjell fra elev 3 har vi for eksempel elev 9, som i sin logg i mye mindre grad evner å sette seg inn i Alvis sin situasjon, og som heller gjengir handlingen ved å beskrive hva som skjer. Elev 9 uttrykker at årsaken til at Marcus og gjengen bruker Alvis er at «Alvis er ganske naive og tror at Marcus og gjengen hans vil være med han, dette bruker de til sin fordel». Det står ingen plass i boka at Alvis er naiv. Dermed blir elev 9 sitt svar én tolkning av flere mulige. Elev 9 viser at hen, ut ifra Alvis sine handlinger, tolket det til at han er «naive» i møte med de eldre guttene, noe de eldre guttene utnytter.

Interessante refleksjoner rundt hvorfor Alvis sier ja til å stjele øl kommer særlig fra elev B og E i litteratursamtalen. Som man så av analysen evner begge elevene å se sammenhenger og koblinger som ikke står direkte i boka. De trekker linjer fra at Alvis føler seg alene, at ønsket om å tilhøre et sted er så stort, at han derfor sier ja til å stjele øl. Elev E sier: «Siden første gang han stjal øl, så fikk han flere venner (...), han følte jo seg som at han tilhører et sted sant, så da ville han heller gjøre det igjen og igjen sånn at han skulle fortsette å være der». Videre i samtalen spiller elev B videre på det elev E sier ved å svare:

Altså, jeg tror han gjør det (...) fordi at han ønsker å ha noen, altså noen gode venner, han har lyst til å ha et sted han tilhører, og kan liksom, på en måte kan være med hvem som støtter ham og sånn. Altså, han er så klart desperat på å ha noen venner, og, at da, det ender opp med å gjøre er det. At det rett og slett er trist at han er i den situasjonen.

(Elev B, samtale)

Elevenes svar kan på den ene siden vise til en interaksjon mellom forfatterens skrevne tekst og tomrommene som elevene selv har fylt. Altså blir deres svar tolkninger av tomrommene i teksten, hvor de viser at de tolker Alvis sitt behov for å høre til et sted som et svar på hvorfor han sier ja til å stjele øl. På den andre siden kan man også se elevenes narrative forestillingsevne gjennom svarene deres. Dette kommer til syne ved at de evner å

sette seg inn i Alvis sin situasjon og forklarer hvordan de mener omstendighetene former hans behov, slik Nussbaum skriver om ved den narrative forestillingsevnen (2016). I forlengelse av elevenes narrative forestillingsevne kan det også diskuteres hvorvidt de forholder seg til en «objektiv-» eller «subjektiv erfaring» når de forsøker å forstå Alvis sin situasjon. Grunnen er at på den ene siden virker det som at de forsøker å ta avstand fra følelser og ideer for å logisk vurdere hvordan det hele henger sammen, som ved «objektiv erfaring» (Langer, 2005, s. 18). På den andre siden virker det samtidig som om de ser Alvis' situasjon innenfra med å vise til hvordan han føler seg for å forklare hvorfor han sier ja til å stjele øl, som ved «subjektiv erfaring» (Langer, 2005, s. 18). Basert på dette mener jeg elevenes refleksjoner kan være med på å understreke det Langer mener om at «objektiv-» og «subjektiv erfaring» henger sammen og bidrar til en mer kompleks forståelse (Langer, 2005).

Som man kan se av elevenes refleksjoner tilknyttet motivet om utnyttelse, både skriftlige og muntlige, henger de tett sammen med og speiler læreplanens tverrfaglige temaer. Tilknyttet demokrati og medborgerskap viser elevene at de har fått innblikk i andre menneskers situasjoner og utfordringer, samt i varierende grad gir uttrykk for egne tanker og meninger om det de har lest. Dessuten kan man se at elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig får muligheten til å utvikles gjennom arbeidet med boka, både ved loggskrivning og samtale. Dette kommer frem av elevenes ulike refleksjoner. Elevenes evne til å uttrykke seg er også sentralt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Refleksjonene til elevene viser hvor ulikt de evner å gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer tilknyttet det som er lest. Dette mener jeg understreker hvor viktig arbeidet med og samtale om litteratur er, og ikke bare å lese den. Dette er noe jeg skal komme tilbake til i delkapittelet om *Lydighetsprøvens* didaktiske potensial, men før det skal jeg nå over på motivene om mishandling og omsorgssvikt.

6.2 Mishandling og omsorgssvikt

Mishandling

Som nevnt innledningsvis til analysekapittelet har jeg forsøkt å være bevisst min påvirkningskraft som forsker i analysen av datamaterialet. Denne påvirkningskraften gjorde

seg særlig gjeldende da det gjaldt motivet om mishandling og omsorgssvikt. Her gikk jeg først inn i datamaterialet og lette etter de samme betegnelse på motivene som jeg hadde brukt, nemlig «mishandling» og «omsorgssvikt». Jeg fant ut at elevene i svært liten grad benyttet seg av disse begrepene, men at de hadde andre måter å uttrykke seg på om motivene. I det følgende vil jeg først ta for meg motivet om mishandling før jeg deretter tar for meg omsorgssvikt.

Dypdykket i materialet førte til at jeg oppdaget hvordan elevene på den ene siden stort sett bare beskrev hva som skjedde, og benyttet seg av begrep som «slå», «rope», «kjefte» og «hakke ned på», heller enn å sette merkelappen «mishandling» på det. Dette ser man blant annet av det elev 10 skriver i loggen: «(...) Alvis ble slått av stefaren Duncan(...)». Som jeg skal komme nærmere inn på nedenfor viser elevene at de stort sett evner å uttrykke seg om det motivet tar opp ved hjelp av disse ordene. På den andre siden oppdaget jeg også at det var enkeltelever som faktisk satte merkelappen mishandling på det Duncan utsatte Alvis for, noe jeg også skal komme nærmere tilbake til.

I lys av det overnevnte mener jeg det er verdt å diskutere hvorvidt elevene egentlig har et vokabular for å sette ord på Duncans handlinger overfor Alvis. For først kan det virke som at elevene som uttrykker at Duncan slår Alvis, lar det være med det. De utdyper lite og gjør seg opp få tanker om hvorfor Duncan er voldelig eller hva de mener om det. For eksempel skriver elev 2 kort og konsist at hen synes det er urettferdig «At Alvis blir slått og mishandlet», uten ytterligere forklaringer på hvorfor. Når det er sagt kan det korte svaret til eleven henge sammen med spørsmålsformuleringen, som riktignok bare ber elevene om å skrive ned noe de synes var urettferdig. Som nevnt innledningsvis til drøftingskapittelet kan man si at denne spørsmålsformuleringen har invitert til en efferent lese måte. Elev 2 sitt svar bærer preg av å hente ut opplysninger og gjengi bare for å gi et svar, da hen ikke har utdypet noe mer om hvorfor hen synes det var urettferdig. Når det er sagt, er det ikke nødvendigvis slik at elev 2 ikke kan leve seg inn i teksten for å så svare hva hen selv sitter igjen med og sette ord på og gi uttrykk for egne følelser, tanker og meninger, som ved en estetisk lese måte. Det kan bare tyde på at det er spørsmålet som ikke inviterer til et slikt svar.

I likhet med elev 2, svarer også elev 18 kort og konsist på hva hen tror gjør Duncan så sint: «Jeg tror at duncan bare har en veldig kort lunte og at han har sinneproblemer. Jeg tror at Duncan også har en veldig voldelig måte å få ut sinnet sitt på». Som man ser er det ikke noe ytterlige refleksjon om hva hen synes om det. Eleven viser likevel at hen evner å sette ord på, hva det er hen tror det er som gjør Duncan sint. Dette forklarer hen med uttrykk som «veldig kort lunte», «sinneproblemer» og «en veldig voldelig måte å få ut sinnet sitt på», noe som igjen viser at hen på sin egen måte uttrykker seg om mishandling. Dette er ikke mye ulikt det elev B uttrykker i litteratursamtalen om hvordan Duncan er: «Jeg tror han har litt sinneproblemer. At de små tingene irriterer han skikkelig, og så plutselig eksploderer han, og det gjør at han, at han for eksempel kommer i de gangene han slår Alvis for eksempel». Basert på sine oppfatninger av Duncans handlinger, setter elevene sammen to og to og tolker det på sin måte. Dessuten viser begge elevene at de objektiv betrakter, analyserer og vurderer hvordan ting fungerer og forholder seg til hverandre, ved å prøve å finne en forklaring for hvorfor Duncan er sint. Dette er noe man kjenner igjen fra Langers teori om «objektiv erfaring» (2005, s. 18).

Til forskjell fra elevksemplene ovenfor, har vi de elevene som uttrykker at det Duncan gjør mot Alvis er mishandling og viser på en mer utfyllende måte hva de tenker og synes om dette. Elev 11 skriver i loggen sin at hen synes det var trist «når han [Alvis] brakk hånden etter at Duncan slo han, han er bare et barn og man trenger ikke å slå barn bare fordi de gjorde noe gale» og videre at det var urettferdig «når moren til Alvis sier ikke til legen om hvordan Duncan slår han, og at det var grunnen til at han brakk armen, barnemishandling er ikke greit». Ikke bare viser eleven, ved å plassere disse eksemplene under hva hen synes er trist og urettferdig, at hen evner å sette ord på hva hen kjenner på av følelser når boka ble lest, men også en stor grad av narrativ forestillingsevne. Man ser at eleven bruker den informasjonen hen har fått i teksten om at Duncan slår, til å trekke linjer til at det er mishandling. Dette står det ingen steder direkte i hverken boka eller i spørsmålene som er stilt. Ut fra dette kan man dermed si at eleven i transaksjon med teksten skaper mening, og realiserer tekstens tomrom basert på hva hen faktisk får vite. Dessuten får eleven frem hva hen synes om det, da hen skriver «han er bare et barn og man trenger ikke å slå barn bare fordi de gjorde noe gale» og at «barnemishandling er ikke greit». På et vis kan det se ut som at hen evner å sette seg inn i Alvis sitt sted, samtidig som hen trekker linjer fra forfatterens

verden, hvor Duncan mishandler Alvis, til sin egen verden ved å skrive at man ikke skal «slå barn bare fordi de gjorde noe gale».

Når det gjelder å forstå personen som står bak mishandlingen, som i dette tilfellet er Duncan, er det flere elever som anvender både sin «objektive-» og «subjektive erfaring». Når elev E i samtalen forsøker å sette seg inn i hvorfor Duncan slår Alvis, forsøker hen samtidig som hen prøver å se Duncan innenfra, å ta avstand fra følelser og analysere og vurdere hvordan det kan ha seg at han slår: «Kanskje han syns det er normalt å slå barn, kanskje han har blitt slått selv. Jeg føler han ikke legger så mye, liksom, han syns ikke det er noe gale med det, han syns det er helt greit å slå Alvis» (Elev E, samtale). Selv om spørsmålet legger opp til at eleven skal gjøre seg opp en mening om hvorfor hen tror Duncan er slik, viser elev E samtidig at hen har den narrative forestillingsevnen påkoblet. Elev E sin narrative forestillingsevne kommer til uttrykk gjennom det hen sier. Slik Nussbaum beskriver, hjelper den narrative forestillingsevnen oss til å forstå oss selv og andre mennesker, samtidig som den leder oss mot sympatisk forståelse for andres behov og hvordan omstendighetene rundt personen former behovene (2016, s. 31-32). I samtalen forsøker eleven å forstå Duncans side av saken, som en forklaring på hvorfor han mishandler Alvis.

Som vi så i analysen var det flere elever i samtalen som uttrykte sinne og frustrasjon når de skulle gjengi hvilke tanker de fikk og følelser de kjente på når Alvis ble kalt for stygge ting og slått av Duncan. Blant dem var elev B som sa hen ble sur på Duncan for hvordan han var overfor Alvis: «(...) så ble jeg rett og slett sur på Duncan, altså at han, jeg vet ikke, at han virkelig ikke vet en bedre måte å uttrykke seg selv enn å rope eller kjeftte høyt på en liten gutt(...)». Ved å uttrykke sitt sinne overfor Duncans handlinger viser eleven med innlevelse og engasjement at hen evner å sette seg inn i Alvis sin situasjon, og at hen har empati for hans tilværelse oppi det hele. I forbindelse med dette er det interessant å tenke over hvordan elevens innlevelse henger sammen med empatien hen viser for Alvis sin situasjon. I dette tilfellet kan det virke som at elevens innlevelse og engasjement utspiller seg basert på hens empati for Alvis. Samtidig kan det være motsatt, hvor elevens empati overfor Alvis kommer som en følge av innlevelsen og engasjementet over det som er lest. Basert på engasjementet får man også et inntrykk av at elev B sitt moralske kompass er blitt utfordret

av Duncans handlinger. Som Lothe sier er vårt etos forankret i egne innstillinger, holdninger, overbevisning og verdier (2016). På grunn av at eleven reflekterer over og tar stilling til Duncans oppførsel, kan det derfor tenkes at elevens etos er i konflikt med Duncans. Ut fra dette kan man si at eleven også håndterer meninger og væremåter som bryter med sine egne, noe som er en sentral del av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Fåtallet av elevene viste et personlig engasjement tilknyttet mishandlingen Alvis ble utsatt for. Men en av de som gjorde det var elev 10 som i sin logg skriver at hen la spesielt merke til at «Alvis ble slått av stefaren Duncan, fordi moren gjord egentlig ikke noe...» og legger til at hen la merke til dette fordi hadde hen selv hatt et barn som ble slått «så hadde eg anmeldt han og slått han tilbake» (Elev 10, logg). Innlevelse og engasjement er viktige stikkord her. Eleven viser at hen evner å uttrykke seg skriftlig om egne tanker tilknyttet at Alvis blir slått, noe som er sentralt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig viser eleven at hen har fått et innblikk i Alvis sin livssituasjon, noe lesing av skjønnlitteratur skal kunne bidra til i følge temaet demokrati og medborgerskap.

I litteratursamtalen og i loggen var det flere elever som viste at deres oppfatning av Duncan endret seg etter hvert som de leste. Blant annet av elev A i samtalen, som sier: «at han blir slått, og at kjæresten til moren, han er ikke så snill som det man fikk inntrykk av da først», og elev 4 som skriver i loggen at hen la spesielt merke til: «at Duncan er en snill person ut fra førsteinntrykket, men på slutten av utdraget blir han rasende og slår Alvis». Dette viser at Duncans signaletos endres av diskursetoset da elevene etter hvert har sett at Duncans handlinger ikke stemmer overens med førsteinntrykket deres.

Noe som virkelig viste seg å høre sjeldenhetene til var når én og samme elev viste bredde i sin refleksjon, og det på eget initiativ. I loggen ble elevene bedt om å skrive ned noe som de la spesielt merke til i det ene utdraget som ble lest. Som man kan se av elev 21 sin velformulerte logg, viser hen en særs god narrativ forestillingsevne ved å dra inn tanker om flere ulike aspekt som hen også knytter til den ene scenen hvor Alvis blir slått. Dette sitatet står også i analysekapittelet på side 66 og 67, men jeg gjentar det her:

Det første jeg tenker på er hendelsen eller "scenen" hvor Alvis blir slått. Scenen provoserer meg, selv om dette ikke er en sann historie, finnes det historier som denne som er sanne, dette gjør meg vondt. Alvis er en gutt på tolv. En uskyldig gutt på tolv. Han har gjort noen dumme ting den dagen, på oppfordring av andre, han skammer seg. Hans mamma og stefar ser ikke hvordan han har det. Spesielt ikke stefaren. Han takler hele hendelsen på feil måte. Han straffer Alvis, slår han. Ingen kan rettferdiggjøre det, å slå et barn. Alvis blir fysisk slått, det forårsaker ikke bare fysisk smerte, også psykisk smerte. Alvis er allerede trykket ned av vennene hans, av lærerne, av mammaen hans, av alle rundt. Dette er mentalt skadelig for hvem som helst, spesielt en gutt på tolv. Han er i en skjør fase, hvis dette hadde vært meg hadde jeg følt meg verdiløs, jeg hadde følt at verden motarbeidet meg, at verden var ond og kald. Og det faktum at slike ting faktisk skjer, får meg til å undre, er verden ond og kald? For hvis verden er god, ville den da ha ødelagt et lite barn? Denne boka får meg til å undre, undre på mye. Det liker jeg.

(Elev 21, logg)

Denne elevens logg viser flere spor av fasene i byggingen av forestillingsverdener (Langer, 2005). Fase 1 kommer til syne når eleven knytter flere aspekt til den ene hendelsen hvor Alvis blir slått, og bruker disse aspektene videre for å skrive hva hen mener og viser at hen søker dybde i sin forståelse av det hen har lest. Dessuten viser hen at hen er bevisst sin egen verden og forfatterens, ved å trekke linjer fra det som skjer i boka til at det finnes historier som er like Alvis sin, noe som viser at hen er i fase 4 i byggingen av sin forestillingsverden. Med sin narrative forestillingsevne viser hen at hen levende og empatisk ser for seg livet til Alvis, ved å skrive hvordan hen tenker Alvis må ha det, og samtidig setter seg selv i hans sted ved å si at «Hvis dette hadde vært meg hadde jeg følt meg verdiløs(...)» (Elev 21, logg). Dette kan også være et tegn på at eleven beveger seg i flere faser i byggingen av sin forestillingsverden, som fase 3 når hen skriver om hvordan hen ville kjent på det om hen var Alvis.

Ved å understreke at det ikke er greit at stefaren slår Alvis viser eleven også gjennom refleksjonen sin at hen håndterer dilemmaer i teksten når hen skriver: «Han straffer Alvis, slår han. Ingen kan rettferdiggjøre det, å slå et barn» (Elev 21, logg). Dette er noe man finner

igjen i læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap, der det å lære seg å håndtere meningsbrytninger er sentralt. Det er også i tråd med det Jakob Lothe sier om etikk og moral, hvor han legger frem at en persons etos vil si hva man står for sier eller gjør, samt diskuterer hvordan etiske spørsmål blir presentert gjennom blant annet litterære personers holdninger, tanker, handlinger, valg og prioriteringer (2016, s. 14-15). Det Lothe skriver om at vi som lesere også har etos, ser man i svaret til elev 21. Tilsynelatende er elevens moralske kompass i konflikt med det som skjer i boka. Når eleven presiserer og understreker hvilke følger det får at Duncan slår Alvis, viser eleven at hen er oppmerksom på og reflekterer over de etiske spørsmålene som blir reist av Duncans handlinger. Samtidig viser eleven gjennom sin refleksjon at hen har en evne til å kunne gi uttrykk for egne følelser og tanker basert på innblikket hen har fått i Alvis sin livssituasjon, noe som er sentralt innen begge de tidligere nevnte tverrfaglige temaene. I tillegg påpeker eleven at det som skjer med Alvis kan skje med andre, noe som viser at eleven er bevisst den litterære og virkelige verden.

Det kan diskuteres om måten elev 21 viser at hen reflekterer i sin logg, er særegent for denne eleven, da det ikke var mange andre som viste samme formuleringsevne eller synspunkt. Med tanke på hvordan Wolfgang Iser mener man fyller tomrom og reflekterer ulikt, basert på erfaring (1972, s. 285), kan det tenkes at denne eleven har en større bagasje med seg i lesingen av *Lydighetsprøven* enn de fleste andre elever. Det kan være alt fra at hen har lest flere bøker til å ha hørt om lignende saker, og på den måten oppøvd seg en større evne til å sette seg inn i andres livssituasjon i større grad enn det medelever har vist at de gjør. Når det er sagt kan vi ikke vite i hvilken grad det er lesingen av denne boka, eller andre bøker som har bidratt til elevens formuleringsevne eller evne til refleksjon over barn i utsatte situasjoner. Likevel kan man si at boka gir anledning til å uttrykke seg om det.

Som vi nå har sett finner man elevenes refleksjoner omkring motivet om mishandling, i spørsmål som angikk relasjonen mellom Duncan og Alvis, hvor motivet utspilte seg. Til forskjell fra det vi har sett med refleksjonene tilknyttet de andre motivene, har det vist seg at elevene har hatt en tendens til å også uttrykke seg om mishandling i spørsmål som inviterer til refleksjon om morens rolle overfor Alvis. Dette kan ses på som at elevenes

refleksjoner omkring mishandling og omsorgssvikt henger tett sammen, noe som fører meg til motivet om omsorgssvikt.

Omsorgssvikt

Som nevnt kom det frem av analysen at elevene uttrykker seg i all hovedsak om omsorgssvikt i logg og samtale når de svarer på spørsmål som inviterer til refleksjon tilknyttet relasjonen moren har til Alvis. Samtidig kunne man se av analysen at det ikke nødvendigvis var så lett for elevene å skille tankene sine om omsorgssvikt fra mishandling, da mange av dem etterlyste morens inngripen når Duncan slo og snakket stygt til Alvis. Eleveksemplene som ble trukket frem i analysen viste i varierende grad hvor forståelsesfulle elevene valgte å være over morens handlinger, eller retttere sagt fravær av handlinger. Som jeg skal komme nærmere inn på nedenfor vil jeg vise til eksempler på elever som forsøker å se og forstå bakgrunnen for morens væremåte og handlinger, de som ytrer hva de mener hun burde gjort, de som forstår henne og de som er totalt uenige i morens oppførsel.

På den ene siden har man for eksempel elev B i samtalen, som på et punkt forsøker å se situasjonen fra morens synsvinkel. Særegent for elevutsagnet er hvor velformulert eleven uttrykker seg. Også hvordan hen ved hjelp av eksempler underbygger sin tolkning av morens bakgrunn for å forklare hvorfor hen tror moren «dytter Alvis ut under bussen» (Elev B, samtale). Av måten eleven reflekterer omkring den bakenforliggende årsaken til morens manglende handlinger, kan man oppfatte det som en form for «subjektiv erfaring». Sett i lys av hvordan Langer omtaler denne måten å lese på, virker det som at eleven forsøker å se moren innenfra for å finne en forklaring på både hva hun føler og hvordan hun forholder seg til Alvis. Dette kommer frem blant annet av utsagn som:

Og jeg tror kanskje at ut ifra det ene der hun sa sånn, der Alvis spurte «ble mormor sur og?», så sa hun: «ja, men morfar ble surere». Så jeg tror kanskje hun har vært i en lignende situasjon når hun var liten. At foreldrene var på en måte var voldelige eller aggressive, og at hun er redd for at det skal skje med hun igjen.

(Elev B, samtale)

Dessuten kan man også trekke inn flere av Langers faser i byggingen av forestillingsverdener for hvordan denne eleven uttrykker seg. Blant annet ser man at eleven er i fase 1 når hen søker breddeforståelse ved å forstå morens handlinger basert på hennes bakgrunnshistorie. Fase 2 kommer til syne ved at eleven samtidig bruker denne breddeforståelsen til å få dybdeforståelse for morens handlinger. Selv om eleven forteller lite om hva hen mener om morens oppførsel, annet enn å si at hen tror bakgrunnshistorien er årsaken til hennes fravær av handlinger, viser hen at den narrative forestillingsevnen er påkoblet. Ved å vise til morens bakgrunn, og det eleven tror er grunnen til morens handlinger, ser hen for seg morens situasjon noe som er sentralt i narrativ forestillingsevne.

I eksempelet ovenfor sier ikke elev B noe særlig om hva hen selv tenker om at moren er slik mot Alvis. Når det er sagt har hen tidligere i samtalen svart på spørsmål fra læreren om hva hen mener moren burde gjøre for å være der for Alvis. I svaret sitt her viser eleven sin mening om hva moren burde gjøre i situasjoner hvor Alvis blir utsatt for mishandling av Duncan: «Hun burde på en måte tatt i og “herregud stopp, dette her er liksom ikke, dette er ikke [utydelig] ”» (Elev B, samtale). Som tidligere nevnt ved en slik spørsmålsformulering, kan det diskuteres om spørsmålet legger opp til at elevene skal mene moren burde gjøre noe for Alvis, eller om de likevel har reflektert selvstendig rundt dette. Når det er sagt, får man ved å se på elevens refleksjon en anelse om at hens etos er i konflikt med morens, da hen gir uttrykk for at det moren gjør er galt. Basert på elevens svar kan det se ut til at eleven har et bestemt inntrykk av morens diskursetos, som kommer av hva hun sier og gjør. Videre ser man at eleven justerer morens signaletos, som er hvilket inntrykk man har av en litterær karakter før han gjør noe, ved å skissere hva hun burde gjort. Av det overnevnte kan det dermed se ut til at eleven har reflektert selvstendig rundt morens handlinger, samtidig som vi får et innblikk i elevens etiske verdier.

Til forskjell fra de elevene som på en balansert måte forsøker å se Alvis sin situasjon fra morens synsvinkel og samtidig sier sin mening om hva hun burde ha gjort for Alvis, har vi de elevene som på en engasjert måte får frem sine meninger om moren som omsorgsperson og hvor uenige de er i hennes væremåte. Blant disse har vi elev 20 som i loggen sin skriver med ekspressive uttrykk som at hen er «drit sur» for at moren ikke gjør noe, og at hun tilsynelatende er «en helt ræva mor» som «burde få en av de “How to be a good mom”

bøkene. Kanskje en hel bokhylle», og som avslutter hele tankerekken med «Hun burde ta seg sammen og ringe politiet. Det er min mening» (Elev 20, logg). Som vi så i analysen på side 70 og 71 viser elev 20 at hen, til forskjell fra elev B ovenfor, tilsynelatende har lite forståelse for hvordan moren er som omsorgsperson. Av de nevnte sitatene kommer elevens sinne og frustrasjon tydelig frem. Uten at eleven skriver det direkte får man inntrykk av at hen ikke synes moren er noen god omsorgsperson for Alvis.

Selv om man ikke kan vite om en elevs lese måte er efferent eller estetisk, kan det se ut til at elev 20 sine refleksjoner etter møte med boka har utspring fra en estetisk lese måte. Grunnen til dette er at man gjennom refleksjonene til eleven kan se hva hen sitter igjen med etter å ha lest boka, noe som er sentralt ved en estetisk lese måte. I følge Rosenblatt er også oppmerksomheten ved estetisk lesing hovedsakelig tilknyttet hvilke følelser man får etter å ha lest en tekst og holdninger rundt disse (Karolides, 2005), noe man også ser at elev 20s refleksjon bærer preg av. Når det er sagt kan det være at det er det stilte spørsmålet som inviterer til en efferent lese måte og som gjør at man kan kjenne igjen trekk fra denne lese måten i elevens refleksjon. I lys av elev 20s refleksjon mener jeg det er vesentlig å trekke frem at en estetisk lese måte i større grad vil kunne gjenspeile det som står i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Der står det blant annet at elevene gjennom refleksjon skal kunne lære seg å håndtere meningsbrytninger som er i teksten, samt sette ord på og gi uttrykk for egne følelser, tanker og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vi har sett kan disse meningsbrytningene komme til uttrykk gjennom karakterers handle måter og at elevene er uenige med og uttrykker sine refleksjoner over det de har lest.

Elev 20s brennende engasjement og sinne som er rettet mot moren, gjenspeiler også flere av fasene Langer omtaler i byggingen av forestillingsverdener. Fase 2 gjør seg gjeldende når eleven anvender kunnskap hen har om det som skjer i teksten, og hva hen vet om lignende situasjoner i livet og verden for å søke dybdeforståelse for morens handlinger. I loggen skisserer elev 20 både at «Moren burde ringe til politiet» og at «Foreldre burde stå opp for barna sine, fortelle dette til noen med makt, sånn at de kan gjøre noe med det». Selv om det kommer frem at eleven ikke kan forstå hvorfor moren ikke gjør noe med Alvis' situasjon, viser eleven gjennom de ulike aspektene hen trekker frem at hen har gjort seg opp en

mening om morens fravær av handlinger. Videre kan det være tenkelig at elevens brennende engasjement styres av hvordan teksten kan ha påvirket eleven. Kanskje har eleven satt seg selv i Alvis sitt sted, og på den måten ser hva tekstverdenen betyr for sitt eget liv? I så fall er dette gjenkjennelig som fase 3 i byggingen av forestillingsverdenene og ikke alltid noe man erfarer, da man ikke alltid blir påvirket av det man leser. I tillegg viser elev 20 at hen, som i fase 4, distanserer seg fra forestillingsverdenen hen har skapt, ved å trekke linjer til verden utenfor med å skrive: «(...) Foreldre burde stå opp for barna sine(...)». Det er uansett ingen tvil om at elevens engasjement understreker hvor lite hen har til overs for Alvis sin mor.

Til nå har man sett eksempler på elever som forsøker å se bakgrunnen for morens væremåte og fravær av handlinger, de som ytrer hva de mener hun burde gjøre istedenfor og de som er totalt uenige og slakter henne som en morsfigur for Alvis. I spørsmål om hvorfor elevene tror moren lyver og får Alvis til å lyve om at han er blitt slått, tar elev 11, i motsetning til det man har sett av de andre elevenes refleksjoner, et noe overraskende standpunkt. I første øyekast kan det se ut til at eleven starter noenlunde likt som de andre elevene, hvor hen forsøker å forklare hvorfor hen tror moren ønsker å lyve. Ved et nærmere blick ser man at det som er ulikt er når eleven skriver: «Jeg tenker det hun gjør er en god ide(...)» (Elev 11, logg). I forhold til de andre elevenes refleksjoner, presenterer elev 11 situasjonen hvor moren velger å lyve som et dilemma for henne, noe jeg kan tenke at det ikke bør være for noen som tenker klart om hva som er viktigst i en mor-barn relasjon. Men som forsker må jeg undersøke hva som ligger i en slik lese- og skrivemåte. Elevsitatet viser at eleven ikke primært lever seg inn i Alvis sin posisjon, men heller forsøker å forstå de valgene som moren gjør. Som forsker var det ikke morens side jeg hadde forventet å se forståelse for. Likevel er det flere sider av elevsitatet man kan trekke frem som sentrale i lys av oppgavens teori. Selv om eleven ikke levende og empatisk ser for seg Alvis sin situasjon, kan man si at eleven heller gjør det med morens situasjon.

Videre viser elev 11 at hen søker breddeforståelse og aktiverer den narrative forestillingsverdenen, som er sentralt i første fase i byggingen av forestillingsverdener. Denne breddeforståelsen tar hen videre til fase 2 for å søke dybdeforståelse for hvorfor moren tar det valget hun gjør, ikke for å søke dybdeforståelse for Alvis sin situasjon som de

andre elevene gjør. I forhold til de andre elevene som stiller seg kritisk og uforstående til morens handling, stiller ikke elev 11 seg kritisk til morens valg, men stiller seg snarere bak hennes avgjørelse ved å skrive «Jeg tenker det hun gjør er en god ide(...)» og «(...) i denne situasjonen ville jeg selv vært litt forvirret» (Elev 11, logg). Med de andre elevenes svar i tankene, kan elev 11 sine refleksjoner ses i sammenheng med at hen kanskje ikke har en like selvsagt forestilling om hva som er rett og galt når det gjelder relasjoner mellom foreldre og barn. Selv om man ikke kan vite det med sikkerhet, kan det tenkes at elevens refleksjoner her er påvirket av hens etos, som er forankret i egne innstillinger, holdninger, overbevisning og verdier. I tillegg kan man lese elev 11s svar som en form for «objektiv erfaring». Årsaken er at det på den ene siden kan virke som hen legger frem sin kunnskap og breddeforståelse på en objektiv, logisk og analytisk måte, ved å sette seg i morens sted og på den måten forsøker å se hvordan det hele henger sammen. I lys av det Langer skriver om «objektiv erfaring» hvor man skal forholde seg distansert og analytisk til hvordan ting fungerer og forholder seg til hverandre, blir jeg på den andre siden i tvil om elev 11 sin refleksjon er en form for «objektiv erfaring» likevel. På bakgrunn av at eleven uttrykker usikkerhet tilknyttet hva hen selv ville ha gjort i en slik situasjon, virker det som at det ikke er opplagt for eleven hva som er viktigst i en «mor-barn-relasjon». I lys av dette kan man derfor si at elevens utsagn er logisk likevel når hen skriver «(...) i denne situasjonen ville jeg selv vært litt forvirret» (Elev 11, logg). Som en motsetning til de andre elevenes refleksjoner er elev 11 sitt svar tankevekkende. Kanskje særlig fordi eleven fremmer morens posisjon som et dilemma hvor hun må velge hvordan hun skal ta stilling til situasjonen, noe det som nevnt etter min mening ikke burde være for noen som tenker klart over hva som er viktigst.

Ikke bare er elev 11 sitt svar tankevekkende for meg som forsker, men også som kommende lærer. Elevens refleksjon får meg til å tro at det er en god idé å legge opp til diskusjon av en slik bok som dette i klasserommet, samtidig som det er en nødvendighet. Ikke bare for at elevene skal opparbeide sin narrative forestillingsevne og evne til å levende og empatisk se for seg andre menneskers liv, men også for å gi dem innblikk i medelevers innfallsvinkler som kanskje er annerledes enn den de selv har, og for å slik kunne håndtere meningsbrytninger. For eksempel kan refleksjoner som den elev 11 har, sammen med flertallet av de andre elevenes meninger, tjene godt som et diskusjonstema i en klassesamtale for å skape innblikk i og forståelse for andres synspunkt. Dette fører meg til

videre diskusjon om hvilket potensial *Lydighetsprøven* har for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring, noe jeg skal komme nærmere inn på nedenfor.

6.3 *Lydighetsprøvens* didaktiske potensial

Når jeg nå skal gå nærmere inn på *Lydighetsprøvens* didaktiske potensial, fører det meg tilbake til masteroppgavens aktualisering. Regjeringens strategi om å skape mer åpenhet og mer kunnskap om psykisk helse, er nødvendig for «å kunne snakke like høyt om vonde tanker som vonde knær» (Regjeringen, 2017). Slik kan det bli lettere å takle små og store utfordringer, og skolen trekkes frem som en psykisk og fysisk helsefremmende arena hvor grunnlaget legges. Derfor blir det nå vesentlig å se elevenes refleksjoner i lys av oppgavens tredje forskningsspørsmål: Hvilket potensial har *Lydighetsprøven* for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring? Undervisningsopplegget i seg selv, å lese boka og underveis reflektere over det som er lest og egen leseopplevelse, er på flere måter med på å bidra til en realisering av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Nedenfor vil jeg først ta for meg sentrale områder ved elevenes refleksjoner i lys av demokrati og medborgerskap, før jeg vil gjøre det samme med folkehelse og livsmestring.

Demokrati og medborgerskap

Ut ifra det som står under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal temaet: «utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020), vil jeg si at selve undervisningsopplegget bidrar til dette. Elevene får denne muligheten gjennom å svare på spørsmål i logg og samtale, da de oppfordres til å gi uttrykk for egne tanker og meninger om det de har lest. Dette er noe elevene har vist i ulik grad, noe som kanskje ikke er så unaturlig heller. Som det blant annet blir presisert av Iser (1972), vil elevene fylle en teksts tomrom forskjellig. Dette henger også sammen med det Rosenblatt sier om hvordan det man som leser får ut av teksten og hvilken mening som skapes, avhenger av hva den enkelte leser tar med seg i transaksjonen med teksten (Karolides, 2005, s. xxi).

Under det tverrfaglige temaet står det også at elevene skal lære seg å håndtere meningsbrytninger. I loggene var dette noe flere av elevene viste ved å ta stilling til dilemmaene som teksten presenterte. Her er det viktig å se elevenes refleksjoner i lys av etiske og moralske innfallsvinkler. Særlig gjør det seg gjeldene hvordan elevenes etos med sine innstillinger, holdninger, overbevisning og verdier kan havne i konflikt med de litterære karakterenes etos (Lothe, 2016, s. 15-16). Når elevenes etos kommer i konflikt med det som skjer i boka, blir de tvunget til å ta stilling til og reflektere over etiske spørsmål som kommer til syne i teksten. At elevene i arbeidet med boka har tatt stilling til meningsbrytninger i teksten, kom særlig frem blant de elevene som tok et tydelig standpunkt og som fremmet og presiserte hva de selv syntes om det som skjedde i boka. For eksempel skrev elev 21 i loggen sin: «Jeg ønsket at Max hadde turt, turt å stå opp for seg selv og Alvis (...)». Av elevens svar kommer det frem at Max sin handling bryter med elevens verdier, og at hen ikke kan stille seg bak Max sitt valg om å ikke ta følge med Alvis. Ut fra dette kan man se at elev 21 tar stilling til det etiske spørsmålet som blir reist i teksten, og det kan tenkes at elevens etos er i konflikt med måten Max handler på og hans etos, da eleven skisserer hva hen mener Max burde gjøre.

Et annet eksempel er at de fleste elevene stilte seg kritiske til morens handlemåte overfor Alvis, mens en elev var mindre kritisk. Det kan tenkes at flertallet av elevene har fulgt normen i boka, og er mer forståelsesfulle for Alvis sin situasjon, mens den ene eleven i større grad viste forståelse overfor morens valg. Dette kan ha en sammenheng med både elevenes etos og deres oppfatning av karakterenes etos. På bakgrunn av at en persons etos er forankret i egne innstillinger, holdninger, overbevisning og verdier, vil elevene komme med ulike refleksjoner. Årsaken til dette kan være at elevene har ulike forventninger til morens signaletos som er før hun gjør noe, og at dette ikke går overens med inntrykket de får av hennes diskursetos når hun faktisk gjør noe. Dermed blir elevenes etos sammen med morens diskursetos med på justere signaletoset, noe som gjør at de fleste elevene ikke stiller seg bak morens handlinger. Hvorfor den ene eleven ikke stiller seg kritisk til morens etos, kan kanskje derfor henge sammen med at elevens etiske verdier ikke er så ulik hennes. Om dette er bakgrunnen for elevenes refleksjoner, er vanskelig å vite med sikkerhet. Likevel kan det tenkes at det er slik at elevenes etos er i større eller mindre grad i konflikt med morens, basert på refleksjonene de gjør seg i møte med teksten.

Videre står det i det tverrfaglige temaet at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette skal i sin tur igjen bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020) Dette kan man se er i tråd med Rosenblatts tanker om hvordan litteraturen kan bidra til demokratisk utdanning. Og videre at litteraturen kan tilby oss innsikt i menneskelige aspekt som man ellers ikke ville fått muligheten til og på den måten bidra i å utvide vår erfaring (Rosenblatt, 1995). Man kan se at elevene har fått innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, ved å se på hva de har svart i samtale og logg på spørsmål om Alvis sine relasjoner til menneskene rundt seg. Hvorvidt elevene har utviklet forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkt og perspektiver ser man av analysen at er ulikt. Av loggene får man bare innblikk i elevenes grad av forståelse og toleranse tilknyttet de litterære karakterene. I samtalen derimot kunne man få inntrykk av at elevene spilte litt på hverandres utsagn, og på den måten viste forståelse, toleranse og respekt for hverandres refleksjoner, noe som legger et grunnlag for konstruktiv samhandling.

Folkehelse og livsmestring

Når det gjelder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er det også her flere områder man kan se igjen i elevenes refleksjoner. Blant annet står det at man skal «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe jeg mener at et slikt undervisningsopplegg som er skissert i denne oppgaven bidrar til. «Øvelse gjør mester» er et kjent uttrykk. Og ikke bare som forsker, men som lærer mener jeg at elevenes evne til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig utvikles gjennom øving. Dette kommer også frem av hva Laila Aase skriver er formålet med samtalen, som er å utveksle leseerfaringer, for å så utforske litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase, 2005, s.106). Gjennom litteratursamtaler får man stoppe opp og tenke over egen lesning, få innblikk i andre sin oppfatning av samme tekst og enkeltelevers lese måte og tanker. På den måten kan man si at litterære samtaler er med på å hjelpe elevene til å utvikle og sette ord på sin egen forståelse av teksten og bli utfordret i møte med andre sine tolkninger (Aase, 2005, s. 105-107). Dessuten påpekes det av Olga Dysthe at tale og skrift er

nødvendige redskaper for å sette ord på tanker, hvor leseloggen trekkes frem som et særs viktig redskap for å utforske egne tanker og reflektere rundt bokas handling (1995, s. 86). I lys av dette vil jeg se nærmere på undervisningsopplegget.

Undervisningen var lagt opp slik at jeg leste et utdrag fra boka av gangen høyt for elevene. Deretter skulle de svare på tilhørende spørsmål i loggen. Dette ble gjort tre ganger. Det man kan se er at elevene, bare med dette undervisningsopplegget, fikk en god mulighet til å trene opp og utvikle evnen til å uttrykke seg. Den litterære samtalen skjedde som nevnt i etterkant av all lesing og loggskrivning. Dermed fikk de deltakende elevene i større grad prosessert det de hadde skrevet, og tatt meg seg noe av det inn i samtalen.

Hvordan evnen til å uttrykke seg skriftlig og muntlig igjen gir elevene et grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, har vist seg ved at elevene gjør nettopp det i sine refleksjoner. Særlig fremtredende er det når elevene benytter utsagn som for eksempel: «jeg tenker», «jeg ønsket» (Elev 21, logg), «min konklusjon» (Elev 11, logg), «jeg syns» (Elev A, samtale) og «jeg tror» (Elev B, samtale). Basert på slike uttrykk, sammen med resten av elevenes tankerekker viser det at elevene evner å sette ord på egne følelser, tanker og erfaringer i møte med boka.

Oppsummert har jeg i denne studien gjennom presentasjon, analyse og drøfting av elevenes logger og uttalelser vist at undervisningsopplegget har gitt elevene mulighet til å vise at de klarer å sette ord på egne følelser og tanker. Ikke bare om barn i utsatte situasjoner, men også om egne leseopplevelser. Arbeidet med *Lydighetsprøven* har vært med på å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig, og gi uttrykk for egne tanker, meninger, følelser og erfaringer, gjennom innblikket de har fått i andre menneskers, her litterære karakterers, livssituasjon og erfaringer. Dette er også noe som gjenspeiler det som står under de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring i norskfaget, noe som vil si at *Lydighetsprøven* har et didaktisk potensial. Dessuten har undervisningsopplegget, sammen med elevenes refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner, vist hvordan skolen i tråd med Regjeringens strategi for god psykisk helse (Regjeringen, 2017) kan fungere som psykisk og fysisk helsefremmende arena der grunnlaget for å skape mer åpenhet og kunnskap om psykisk helse legges.

7.0 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen: Hvilke refleksjoner omkring barn i utsatte situasjoner gjør elever på 9.trinn seg etter møtet med *Lydighetsprøven*, og hvordan kommer disse frem gjennom en leselogg og litteratursamtale? I Regjeringens strategi om å skape mer åpenhet og mer kunnskap om psykisk helse, kan man finne bakgrunnen for hvorfor det er relevant å forske på 9.trinn elevers refleksjoner. I strategien trekkes skolen frem som en psykisk og fysisk helsefremmende arena hvor grunnlaget legges (Regjeringen, 2017). Dette kommer blant annet til syne gjennom læreplanen i norskfaget sine tverrfaglige temaer demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). På veien mot å svare på oppgavens problemstilling, har disse forskningsspørsmålene vært til hjelp:

- 1) Hvordan uttrykker elevene seg om mobbing og utnyttelse i leselogg og litteratursamtale?
- 2) Hvordan uttrykker elevene seg om mishandling og omsorgssvikt i leselogg og litteratursamtale?
- 3) Hvilket potensial har *Lydighetsprøven* for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring?

For å kunne svare på oppgavens problemstilling har jeg tatt i bruk leselogg og litteratursamtale som forskningsmetoder. I tillegg er det gjort en tematisk analyse av romanen *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*, som fungerer som grunnlag for spørsmålene til studiens undervisningsopplegg. I logg og samtale har elevene reflektert rundt bokas motiv om mobbing, utnyttelse, mishandling og omsorgssvikt. Nedenfor vil jeg først oppsummere studiens hovedfunn i lys av de to første forskningsspørsmålene, før jeg deretter viser til videre forskning og til slutt kommer med noen avsluttende refleksjoner i lys av oppgavens tredje forskningsspørsmål.

7.1 Oppsummerende funn

I elevenes refleksjoner omkring hva de ulike motivene tok opp, fant jeg i variert grad ulik bruk av de samme merkelappene for motivene som jeg hadde brukt. Et funn tilknyttet dette er at det viste seg å ikke være avgjørende i elevenes refleksjon over det motivene tok opp, om elevene kjente til eller anvendte mine betegnelser på dem eller ikke. Grunnen til dette er at gjennom å uttrykke seg om ulike hendelser i de ulike motivene viste elevene at de likevel forstod innholdet av det motivene tok opp. Når det gjelder elevenes innlevelse var det fåtallet av elevene som så hva de hadde lest kunne bety for eget liv eller trakk linjer til verden utenfor. Selv om disse elevene ikke relaterte det de leste til eget liv, har det vist seg at hvilke refleksjoner og hvilken form for mening de skaper henger sammen med elevenes etos og hva de tar med seg inn i lesingen, noe som også er avgjørende for transaksjonen som skjer mellom den enkelte leser og tekst. Av elevenes refleksjoner i logg og samtale, kom det frem at elevene reflekterte ulikt og var i ulike faser i byggingen av forestillingsverdenen. Noen elever brukte den breddeforståelsen de i første omgang søkte til å få dybdeforståelse, slik som i fase 1 og 2. Her igjen var det enkelte elever som ved å ikke trekke inn egne meninger, forsøkte å objektivt, logisk og analytisk vurdere hvordan ting hang sammen som ved «objektiv erfaring». Andre elever igjen benyttet seg av en «subjektiv erfaring», når de forsøkte å se de ulike karakterene innenfra. Studiens undervisningsopplegg har vist at elevene får gjøre egne tolkninger, formulere dem i ord i logg og dele dem med andre i samtalen.

I studien har jeg funnet ut at elevene reflekterte omkring motivet mobbing utelukkende i spørsmål i samtalen og loggen som omhandlet Alvis og de jevnaldrende. Med sin narrative forestillingsevne viste elevene at de satte seg inn i både Max og de jevnaldrenes situasjon så vel som Alvis sin. I ulik grad og lengde på refleksjonene satte elevene ord på hva de selv mente om at Alvis ble mobbet, eller hva de tenkte om at de jevnaldrende mobbet ham. Fåtallet av elevene så hva det de hadde lest om mobbing kunne bety for eget liv eller trakk linjer til verden utenfor. Derfor vil jeg trekke frem elev 21 sitt svar i loggen som et eksempel på en som gjorde det:

Det er vondt, og det går ut over Alvis og hans selvtillit. Jeg ønsket at Max hadde turt, turt å stå opp for seg selv og Alvis, sagt at Alvis ikke var teit. Det får meg til å tenke

på hva som driver oss mennesker, og hva som får oss til å drives av dette. Er det frykt? kjærlighet? vennskap?

(Elev 21, logg)

I lys av hva som står under de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap samt folkehelse og livsmestring viser eleven at hen, etter å ha fått innblikk i Alvis' situasjon, har forståelse for hvordan det må være for Alvis samt evner å sette ord på og gi uttrykk for egne tanker tilknyttet dette.

Elevene uttrykte seg om fenomenet utnyttelse i størst grad i spørsmål om relasjonen mellom Alvis og de eldre guttene. De gangene elevene benyttet seg av begrepet «brukt» i sin refleksjon om motivet utnyttelse, så man at de brukte «objektiv erfaring». Årsaken til dette var at de rent objektivt, ofte kort og konsist, forsøkte å analysere og vurdere hvordan ting hang sammen. Som for eksempel da elev 1 skrev i loggen: «De prøver bare å utnytte og bruke han så lenge som mulig». I spørsmålet hvor elevene ble bedt om å svare på hvorfor de trodde Alvis sa ja til å stjele øl, var det noen av elevene som viste at de interagerer med forfatterens skrevne tekst og fylte tomrommene om hvorfor selv. Hvilken mening elevene skapte her hang trolig også sammen med hva de tok med seg inn i lesingen, noe som gjenspeiler at en hver lezers transaksjon med en tekst er ulik. Ut ifra dette kan man si at elevenes egne tolkninger av teksten kom frem ved at de formulerte refleksjonene sine i logg og delte dem med andre i samtale. Når det gjaldt å forstå Alvis sitt valg om å si ja, kan man se av refleksjonene til elevene at de varierte mellom «objektiv-» og «subjektiv erfaring». Grunnen til dette er at de enten forsøkte å forholde seg objektivt for å forklare, eller subjektivt sette seg inn i Alvis sin situasjon for å forstå. Elevenes narrative forestillingsevne var til stede ved at de evnet å sette seg inn i Alvis sin situasjon og hvordan omstendighetene formet hans behov.

Tilknyttet motivet om mishandling, uttrykte elevene seg om dette da de reflekterte omkring relasjonen mellom Alvis og stefaren Duncan. Det viste seg at de elevene som benyttet seg av deskriptive begrep som «slå», «rope» og «kjeft», utdypet lite og uttrykte få tanker om hvorfor Duncan var voldelig eller hva de mente om det. Videre kom det frem at elevene hadde egne måter å uttrykke seg om mishandling på, ikke bare for å uttrykke seg om det

som skjedde med Alvis, men også for å forsøke å sette seg inn i Duncans sted for å forstå hans handlinger. Stort sett bar refleksjonene preg av at elevene anvende en «objektiv erfaring» for å uttrykke seg om selve mishandlingen som skjedde. Men med en gang elevene uttrykte egne følelser og tanker tilknyttet mishandlingen som Duncan utsatte Alvis for, så man en tendens til «subjektiv erfaring» da elevene evnet å sette seg inn i Alvis sin posisjon. Ofte var det et engasjement som kom til syne gjennom sinne og frustrasjon tilknyttet motivet om mishandling. Igjen er dette noe som viser at elevenes narrative forestillingsevne er aktivert gjennom transaksjon med teksten, ved at de levende og empatisk ser for seg livet og situasjonen til Alvis.

I studien fant jeg ut at det ikke var lett for elevene å uttrykke seg om omsorgssvikt uten å nevne mishandling. Dette kom til syne ved at flere av elevene kritiserte morens fravær av handlinger de gangene Duncan slo eller kalte Alvis for stygge ting. Når elevene uttrykte seg om omsorgssvikt fant jeg ulike tolkninger i refleksjonene til elevene. Det var elever som forsøkte å se og forstå bakgrunnen for morens væremåte og handlinger, de som ytret hva de mente hun burde gjort annerledes, de som ga uttrykk for at de forstod morens valg, og de som var totalt uenige i morens handlinger. På den ene siden hadde man de elevene som på en objektiv og analytisk måte forsøkte å se situasjonen fra morens synsvinkel, gjerne ved å først søke breddeforståelse for å så benytte denne til å få dybdeforståelse. Dette var noe elev B i samtalen gjorde da hen gikk til morens bakgrunnshistorie for å forklare hvordan det hele kunne henge sammen. På den andre siden hadde man de elevene som i sin refleksjon viste nulltoleranse for og engasjement i form av sinne tilknyttet morens handlinger. Av disse elevksempelene kom det tydelig frem at deres moralske kompass var i stor konflikt med morens handlinger. Et eksempel på engasjement og et etos i konflikt, fant man i elev 20 sin logg, hvor hen ga uttrykk for sinne og frustrasjon gjennom fraser som: «Ærlig talt(...)» og «Hun burde ta seg sammen og ringe politiet. Det er min mening». Dette engasjementet kan også knyttes til den narrative forestillingsevnen og hvordan eleven i sin refleksjon viser at hen i møte med teksten har hatt fokus på hvilke tanker og følelser hen har gjort seg, og dermed gir uttrykk for hva hen sitter igjen med. Likevel var det ikke bare brennende engasjement og frustrasjon rettet mot moren å finne tilknyttet motivet om omsorgssvikt. En noe overraskende refleksjon så vi hos elev 11, som i loggen viste lite forståelse for Alvis sin situasjon, men i større grad uttrykte forståelse for morens handlinger.

Som studien har vist ser man at elevene får en mulighet til å sette ord på tanker de gjør seg i møte med etiske problemstillinger. Av de ulike refleksjonene ser man at elevene har fått innblikk i litterære karakterers situasjoner og utfordringer, og gjennom dette vist at de setter ord på tanker, følelser og meninger i logg og samtale. Sammen med flertallet av elevenes svar, er elev 11 sin refleksjon med på å understreke hvor viktig det er at et undervisningsopplegg med litteratur ikke bare legger opp til lesing, men også refleksjon og samtale om det som er lest. Dette for å få innblikk i medelevers synspunkt og meninger, og slik få utfordret sine egne.

7.2 Videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg oppdaget flere interessante områder som kunne vært spennende å se nærmere på. Basert på undervisningsopplegget og metodene som har blitt brukt i denne studien, vil jeg nedenfor skissere noe av det jeg fant interessant som mulige veier videre.

I analysen av datamaterialet opplevde jeg å få et større innblikk i elevenes personlige refleksjoner gjennom det de skrev i loggen enn det som kom frem i samtalen. Dette kan henge sammen med at deltakerne i studien går i 9.klasse. I innsamlingen ble det presisert at alt som kom inn skriftlig og muntlig ville bli anonymisert, og ikke mulig å spore tilbake til dem som enkeltelever. Likevel kan det hende at elevene som deltok i samtalen ikke turte å dele sine innerste tanker og refleksjoner, slik jeg opplevde at elevene gjorde mer av i loggene. Dette kan henge sammen med alderen, at de kanskje er usikre på seg selv, redd for å bli dømt, sett dumt på eller bli ledd av. Derfor mener jeg at en mulig vei videre kan være å se på forskjeller på hvilke refleksjoner som kom frem i loggene og i samtalen. Å se nærmere på selve metodene som er brukt, ville også vært interessant. Hvilken av metodene, logg eller samtale, egner seg best til hvilket formål? For å få innblikk i eller få frem elevenes refleksjoner, ville det også vært interessant å undersøke hvilken av metodene jeg har tatt i bruk som passer best for jenter og hvilken for gutter.

Da loggene ble samlet inn ble det markert om de var skrevet av en jente eller en gutt. Basert på denne studiens problemstilling har det ikke vært relevant å se på kjønnsforskjeller, derfor

har jeg ikke tatt dette med i presentasjonen av datamaterialet. Likevel har jeg notert meg noen vesensforskjeller. Blant annet var det slik at majoriteten av jentene skrev lengst, mest velformulert, og i større grad koblet på egne meninger og relaterte det de hadde lest til eget liv. Guttene på sin side skrev ofte kort og konsist, hvor noen av dem ikke svarte på mer enn det de ble spurt om, de gjenga oftere handlingen i svarene sine og trakk i mye mindre grad linjer til eget liv. Andre igjen uttrykte egne meninger, men da mye kortere formulert enn jentene. Basert på den vanlige stereotypien om at jenter er mer empatiske enn gutter, tenker jeg at en mulig vei videre er å se på kjønnsforskjeller i refleksjonene som er blitt gjort. Er det slik at i møte med skjønnlitteratur evner jenter å sette seg mer inn i andre menneskers situasjon enn gutter? Eller ligger forskjellen i at jentene evner å sette ord på det, mens guttene ikke gjør det?

Denne studien har hatt hovedfokus på hvilke refleksjoner elever på 9.trinn har gjort seg tilknyttet barn i utsatte situasjoner. I utgangspunktet er dette en kvalitativ studie, men med noen modifikasjoner ville det vært mulig å gjøre en mer kvantitativ variant. Dersom jeg hadde hatt mer tid og flere skoleklasser som deltok i studien og en litt annerledes innfallsvinkel til temaet, ville jeg kunne tallfeste eller i større grad se tendenser i den gjeldende aldersgruppen om hvilke typer refleksjoner elevene gjorde seg. Slik ville man også kunne si mer sikkert hvordan *Lydighetsprøven* har et potensial for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Sammen med tidligere forskning har jeg i arbeidet med denne oppgaven bemerket at det mangler forskning på denne typen problemstilling. Et dykk i forskningsfeltet gir et inntrykk av at det er lite kunnskap om hvordan elever reflekterer omkring vanskelige temaer som barn i utsatte situasjoner. Derfor hadde det også vært fint å få mer forskning på dette.

7.3 Avsluttende refleksjoner

Arbeidet med elevenes refleksjoner i leseloggene og den litterære samtalen har ikke bare fått meg til å tenke at det er en god idé å legge opp til refleksjon, men også en nødvendighet for at elevene skal få innblikk i andres meninger og slik få utfordret sine egne. Jeg mener at selve undervisningsopplegget som er blitt presentert i denne studien, viser at *Lydighetsprøven* har et didaktisk potensial. Refleksjonene til elevene viser at dette er en arbeidsmåte der man kan oppnå mange av målene i de tverrfaglige temaene demokrati og

medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Samlet sett kan man si at arbeidet med boka gir elevene mulighet til å trene opp og utvikle ikke bare evnen til å uttrykke seg, men også sin narrative forestillingsevne. Som Nussbaum skriver blir denne evnen sett på som en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling, og øvelse i empati som kan lede til sympatisk forståelse for andre behov og hvordan omstendighetene former en persons behov (2016, s.31).

Ved hjelp av litteratursamtale og leselogg har elevene i møte med *Lydighetsprøven* fått muligheten til bearbeide sine refleksjoner. Som Aase skriver er formålet med litterære samtaler blant annet å utveksle leseerfaringer, kunne stoppe opp og tenke over egen lesning og få innblikk i andres oppfatninger av samme tekst (2005, s. 108). Ikke minst vil jeg påstå at man kan se av hvordan elevene uttrykte seg, at litteratursamtalen har bidratt med å hjelpe elevene til å sette ord på egen forståelse av teksten og bli utfordret i møte med andre sine tolkninger.

I tråd med det Dysthe hevder om at tale og skrift er nødvendige redskaper for å sette ord på tanker (1995, s. 86), vil jeg trekke frem leseloggen som er brukt i studien. I arbeidet med en bok som *Lydighetsprøven*, kan loggen være et godt redskap for å sette ord på og utforske egne tanker og reflektere rundt det boka tar opp. Igjen er dette noe vi har sett tydelige eksempel på i elevenes leselogger i denne studien. Jeg mener derfor at arbeidet med *Lydighetsprøven*, ved å stille spørsmål i leselogg og litteratursamtale, viser at elevene gjør seg mange gode refleksjoner knyttet til barn i utsatte situasjoner. Dette igjen mener jeg gjenspeiler mye av målet med det bakhtinske dialogiske klasserommets mål om å utvikle elevenes evne til å tenke og handle så vel som forståelse, innsikt og verdier.

Som tidligere nevnt mener jeg også at elevenes refleksjoner som kommer frem av undervisningsopplegget viser hvordan skolen kan fungere som en psykisk og fysisk helsefremmende arena for god psykisk helse. Gjennom arbeidet med *Lydighetsprøven* har vi sett at man kan utvikle evnen til å sette ord på og uttrykke seg om egne tanker, følelser og erfaringer i møte med teksten, og slik legge grunnlaget for å skape mer åpenhet og kunnskap om psykisk helse. Videre kan man dermed si at *Lydighetsprøven* har et potensial for å støtte undervisningen i de tverrfaglige temaene.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Bufdir. (2018, 8. januar). *Psykisk vold*.
https://bufdir.no/vold/TryggEst/Overgrep/Psykisk_vold/
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrijving og samtale for å lære*. Gyldendal.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. Nussbaum *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne* (s. 7- 22) (A. Øye, Overs.). Pax.
- Ertesvåg, S. K. (2018, 4. november). *Mobbing*. Store norske leksikon <https://snl.no/mobbing>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Ingvaldsen, B. (2017). *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*. Gyldendal.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New literary history*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Kallestad, H. Å. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Karolides, N., J. (2005). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. I L. M. Rosenblatt, *Making meaning with texts: selected essays* (s. xv-xxxiv). Heinemann.
- Klausen, E. D. (2020). «Jeg skal vise ham hva lydighet er» - En litteratursosiologisk analyse av Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=no>
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax.
- Malt, U. (2019, 4.november.). *Mishandling*. Store medisinske leksikon.
<https://sml.snl.no/mishandling>
- Mose, G., Norheim, T. & Andersen, P. T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I G. Mose, T. Norheim & P. T. Andersen (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 9-26). Pax.
- MOT. *Om MOT*. Hentet 25.februar 2021 fra <https://www.mot.no/om-mot/>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (4.utg., s. 1-44).
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.

- NHI. (2019, 18. juni). *Diagnostikk av barnemishandling og omsorgssvikt*.
<https://nhi.no/sykdommer/barn/sosiale-problemer/barnemishandling-diagnostikk/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. (A. Øye, Overs.). Pax.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2017) *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 23.mai). *Hva er mobbing?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utnytte (u.å). I *Bokmålsordboka og Nynorskordboka*. Hentet 08. desember 2020 fra
https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utnytte&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Utnytte (u.å). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 08. desember 2020 fra
<https://naob.no/ordbok/utnytte>
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B., K. Nicolaysen & L. Aase. (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.

Figurer

Figur 1

Analysemodell basert på Per Thomas Andersens i *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse* (2019, s.138)

S.29

Vedlegg

Det blir lagt ved fire vedlegg til denne studien. Vedlegg 1 og 2 er spørsmål til leseloggen og litteratursamtalen, mens vedlegg 3 og 4 er tilknyttet informasjon og innsamling av samtykke i forbindelse med datainnsamlingen. I disse dokumentene står arbeidstittelen til masteren, da tittelen har blitt revidert i ettertid.

Spørsmål til leseloggen

Spørsmål i forkant av lesingen:

- Hva tenker du at boka skal handle om når du hører tittelen *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*? (Læreren skriver dette spørsmålet på tavla før de starter å lese boka, elevene skriver spørsmålet og svaret sitt inn i arbeidsdokumentet sitt)

Sidespenn s.9-53

1. Hvilke personer møter vi på i dette utdraget?
2. Gi eksempler på noe du la spesielt merke til i utdraget som ble lest nå.
3. Hva tenker du om at Max ikke vil ta følge med Alvis til skolen? Begrunn svaret ditt.
4. Hvorfor tror du at de eldre guttene fikk Alvis til å stjele øl for dem?
5. Hvorfor tror du at Alvis sier ja til å stjele øl for de eldre guttene?
6. Hvorfor tror du moren til Alvis ber ham om å lyve og si på skolen at han falt og skadet seg, da han egentlig ble slått? Hva tenker du om det?

Sidespenn s. 54-96

1. Hvorfor måtte Alvis til legevakten?
2. Skriv ned noe som...
 - ...gjorde deg sint
 - ...du synes var trist
 - ...du synes var urettferdig
 - ...du ville at en av karakterene skulle gjort annerledes. Begrunn hvorfor.
 - ...du reagerte på, og hvorfor dette.
 - ...du kjente på(en følelse) eller tenkte da dette utdraget ble lest. Forklar dette.
3. Hva tenker du om at Duncan kjefter og kaller Alvis stygge ting etter uhellet som skjedde på det arkeologiske utgravingsstedet? Begrunn svaret ditt.
4. Hvorfor tror du Alvis enten henger med Jonas på lekeplassen eller stort sett er alene utendørs? Hva synes du om dette?
5. Hva mener du at moren til Alvis eller en i klassen hans burde gjøre når de vet at Alvis er mye alene på fritiden?
6. Hvorfor tror du Alvis sier ja til å stjele øl igjen, selv om han kom i trøbbel hjemme sist gang?

7. Hvorfor tror du at moren løy om hva som hadde skjedd med Alvis da de var på legevakten? Hva tenker du om det?

8. Hva tenker du om at Alvis går og forteller mormoren sin og ikke moren om alt som skjer i livet sitt?

Sidespenn s.97-139

1. Hvem spør om Alvis vil være sammen med dem, og i hvilke situasjoner?

2. Beskriv noe du la spesielt merke til i dette utdraget og hvorfor.

3. Alvis prater mye om bursdagen sin til de på skolen dagene før bursdagselskapet, likevel er det ingen som kommer. Hva tenker du om det? Og hva hadde du følt på om du var Alvis?

4. Hvorfor tror du at Marcus og gjengen får Alvis til å stjele øl til seg så mange ganger selv om Alvis havner i trøbbel?

5. Hvorfor tror du Alvis tar med seg de eldre guttene til museet for å vise dem hodeskallene til munkene?

6. Hva tror du det er som gjør Duncan så sint flere ganger i løpet av boka? Hva tenker du om det?

7. Moren til Alvis vet at han blir slått av Duncan, men blir likevel værende en stund i forholdet med Duncan. Hvorfor tror du at hun blir værende?

8. Hva tror du det er som gjør at moren til Alvis til slutt bestemmer seg for å flytte fra Duncan?

9. Hva tror du egentlig det er som skjer helt til slutt i boka? Og hvorfor tror du at det skjer?

Spørsmål til litteratursamtalen

Instruks til læreren:

- I samtalen sørg for at det iallfall blir stilt ett par spørsmål fra hver kategori (inkl. innledende og avsluttende spørsmål)
- I samtalen følg opp svarene deres. Autentiske spørsmål, opptak, høy verdsetting (ref. Dysthe).

Autentiske spørsmål er åpne spørsmål som åpner opp for refleksjon og utfordrer elevene til å formulere egne tanker, innsikt og forståelse. Typisk for slike spørsmål er at det er ingen fasitsvar, men hensikten er å få i gang en tankeprosess. Et autentisk åpent spørsmål kan være for eksempel "Hvorfor tror du dette skjedde?" Opptak vil si at man følger opp elevsvar ved å ta disse med videre i undervisningen ved å stille nye spørsmål ut ifra det som er sagt. Høy verdsetting kan man si er en videreføring av opptak, hvor læreren viser at innholdet i det elevene sier blir verdsatt og tatt på alvor ved å bygge samtalen videre på dette.

Innledende spørsmål

- 1. Hva vil dere si at er det viktigste denne boka handler om?**
- 2. Hva synes dere om å lese denne boka?**
 - Likte dere boka? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 3. Hvordan vil dere beskrive måten Alvis blir behandlet på av:**
 - a) Moren
 - b) Duncan
 - c) De eldre guttene
 - d) De han går i klasse med / de jevnaldrende
 - **Hva syns dere om måten Alvis blir behandlet på av disse menneskene rundt ham?**
 - **Hva mener dere de kunne gjort annerledes?**

Kategori 1

- 4. Hvorfor tror dere at de eldre skoleguttene spør akkurat Alvis for å stjele øl til dem?**
 - Hva syns dere om det?
 - Har dere hørt eller lest om lignende historier?
- 5. Hvorfor tror dere Alvis sier ja gjentatte ganger til å stjele øl for de eldre guttene?**
 - Hva tenker dere om at han gjør det?
 - Og hvorfor tror dere at han tar de med seg til museet for å vise hodeskallene til munkene?
- 6. Hva ville dere ha gjort om dere var en av de voksne i boka og visste at Markus og jengjen fikk Alvis til å stjele øl for seg?**
 - Moren til Alvis visste jo, hva mener dere hun burde ha gjort?

Kategori 2

7. I boka er Alvis mye utendørs og alene. Hvorfor er han det?

- Hva syns dere om dette?
- Er dette greit/ ugreit?
- Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva blir Alvis kalt av de rundt ham?
- Hva gjør Alvis for å ikke være alene?
- Hva skjer da?

8. Hvordan tror dere det er å være Alvis?

- Det å ikke ha noen å være med..
- Holdt utenfor..
- Bli lurt..
- Ingen som kommer i bursdagsselskapet sitt..

9. Hva ville du ha gjort om du var en av de voksne eller jevnaldrende rundt Alvis, og visste at han var mye alene?

- Anita?
- Moren?
- Sebastian ved blokka der han bodde før?
- Max og Milan?

Kategori 3

10. (still elevene evt. et spørsmål om hvordan Duncan er mot Alvis, om de ikke allerede har svart på det)

Hvorfor tror dere at Duncan er som han er mot Alvis?

- Hva tror dere er grunnene til at Duncan er slik mot Alvis?
- Hva tenker dere om dette?
- Greit/ugreit? Hvorfor/ hvorfor ikke?

11. Hvilke følelser kjente dere på og hvilke tanker gjorde dere dere da Alvis ble kalt for stygge ting og slått av Duncan?

12. Hvorfor tror dere Alvis ikke sa ifra hverken til de på legevakten eller på skolen at han hadde blitt slått av Duncan?

13. Hvis du var Alvis i en slik relasjon med Duncan, og du kom på skolen med blåmerker og brukket arm. Hva mener du de voksne rundt deg burde gjøre?

- Anita?
- Andre lærere?
- De på legevakten?
- Moren?
- Mener dere Alvis skulle/ burde ha gjort noe? Hva da?

Kategori 4

14. Hva tenker dere moren kunne gjort for å være der for Alvis i de ulike relasjonene han har?

- Med Duncan?
- Med de store guttene?
- Med de jevnaldrende?

15. Hvorfor tror dere at moren til Alvis ber ham om å lyve og lyver selv til andre om hva som har skjedd med ham?

- Hvordan tror dere det er å være Alvis i den situasjonen?

16. Moren til Alvis vet at han blir slått av Duncan, men blir likevel værende en stund i forholdet. Hvorfor tror dere at hun blir værende?

- Hva mener dere at hun burde gjøre for at Alvis skal ha det bra?
- Hva tror dere det er som gjør at hun ombestemmer seg mot slutten av boka og vil flytte vekk fra Duncan?

17. Tenk på alt som skjer med Alvis i boka. Hvis du var Alvis, hva ville du at moren din skulle gjort for at du skulle hatt det bra?

Avsluttende spørsmål

18. Hva tror dere egentlig det er som skjer helt til slutt i boka?

- Hvorfor tror dere at det skjer?
- Hva tenker dere om det?

19. Hvis du skulle skrevet om slutten av boka, ville du endret på noe?

- Hvis ja: Hva da og hvorfor?
- Hvis nei: Hvorfor ikke?

20. Hvilke umiddelbare tanker gjorde dere dere etter å ha lest denne boka?

- Hvilke følelser kjente dere på/satt dere igjen med?
- Hvorfor tror dere at dere kjente på dette?

21. Både i tittelen og i forordet til boka skriver forfatteren at dette ikke er en sann historie. Det er en tenkt fortelling, der personene og det som skjer med Alvis ikke har skjedd i virkeligheten. Hvorfor tror dere forfatteren skriver dette?

- Mener dere at det som skjer med Alvis i boka kunne ha skjedd med noen i virkeligheten? Hvordan da? Eller hvorfor ikke?
- Hvordan tenker dere at man kan forhindre det fra å skje? Og hvem bør forhindre det?

22. Hva tror dere forfatteren vil fortelle oss med denne boka?

- Hva da?
- Og hvorfor tror du han har skrevet ei bok for å fortelle dette?
- Har du lært noe av å lese denne boka? Hva da?

Vedlegg 3:

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Elevers refleksjoner i møte med tekst - En studie av elevers refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i litteratursamtalen og leselogg

Mitt navn er Sofie Østebøvik Olsen og ved siden av å være lærervikar på x ungdomsskole, er jeg student på masterstudiet i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Inneværende studieår skal jeg skrive en masteroppgave. Studien min går ut på å undersøke hvilke refleksjoner elever på 9.trinn gjør seg i møte med *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*, skrevet av Bjørn Ingvaldsen. Dette vil jeg forske på ved hjelp av leselogg og litterære samtaler.

For å kunne gjennomføre prosjektet trenger jeg tilgang til en 9.klasse og norsklæreren deres. Som norsklærer for en 9.klasse oppfyller du disse kriteriene, og jeg lurer derfor på om du kan tenke deg å delta som informant i dette prosjektet sammen med klassen din? Formålet med prosjektet er å bidra med kunnskap om hvordan man ved hjelp av leselogg og litterære samtaler kan bidra til å fremme elevers refleksjoner rundt egen leseopplevelse i møte med utfordrende tekster. Dette gjør at arbeidet med boka vil kunne inngå som en naturlig del av arbeidet med flere av de tverrfaglige temaene i norskløplanen.

Arbeidet med prosjektet vil foregå over en til to uker, avhengig om lesingen av boka skjer på skolen og som lekse, eller bare hjemme. Din oppgave blir å gi elevene tid til å lese boka *Lydighetsprøven* eller lese for dem, gi dem tid til å svare skriftlig på tilhørende refleksjonsspørsmål underveis som boka blir lest, i en leselogg på google Class Room, samt lede en eller to litterære samtaler. Etter at boka er blitt lest vil en eller to grupper med 4-5 elever fra klassen bli tatt ut til en litteratursamtale om boka *Lydighetsprøven* som jeg ønsker å ta lydopptak av. I prosjektet er jeg hovedsakelig interessert i elevenes refleksjoner, og i den litterære samtalen vil jeg i størst mulig grad få frem elevenes refleksjoner. Som samtaleleder for den litterære samtalen vil jeg derfor at du leder elevene gjennom samtale spørsmålene jeg har utarbeidet på forhånd, følger opp deres refleksjoner til videre samtale seg imellom og går gjennom de formulerte spørsmålene i så stor grad som mulig. Praktiske detaljer som at elevene skal få lese og/eller bli lest for og skrive i leselogg på skolen og/eller hjemme, er noe vi må bli enige om sammen dersom du samtykker til å delta i prosjektet.

Alt materiale som kommer frem av leseloggene og de litterære samtaler og som brukes i masteravhandlingen vil bli anonymisert og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er frivillig å delta i prosjektet, og man kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle dine personopplysninger straks bli slettet fra studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021, og da vil alt av personopplysninger, leselogg, notater og lydopptak bli slettet.

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

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

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom du har spørsmål, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta kontakt med:

Forsker, student
Sofie Østebøvik Olsen
Student ved HVL, master i barne- og ungdomslitteratur
Telefon: 98460014
E-post: 150618@stud.hvl.no

Eller eventuelt
Veileder
Marianne Røskeland
Førstelektor
Telefon: 55585770
E-post: Marianne.Roskeland@hvl.no

HVLs personvernombud: Trine Anikken Larsen. Telefon: 55587682. E-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Dersom du samtykker til å delta i studien returnerer du et undertegnet skjema til meg.

Med vennlig hilsen
Sofie Østebøvik Olsen, masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet.

Samtykke til å delta i studien

Svarslipp:

Jeg har mottatt informasjon om studien “Elevers refleksjoner i møte med tekst- En studie av elevers refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i litteratursamtalen og leselaggen” og er villig til å delta i prosjektet.

(Signatur, dato)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte

Til elever og foresatte ved 9.trinn: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Elevens refleksjoner i møte med tekst- En studie av elevens refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i litteratursamtalen og leseloggen

Mitt navn er Sofie Østebøvik Olsen og ved siden av å være lærervikar på x ungdomsskole, er jeg student på masterstudiet i norsk barne- og ungdomslitteratur ved Høgskolen på Vestlandet. Dette studieåret skal jeg skrive en masteroppgave, og i den forbindelse ønsker jeg å forske på 9.trinns elevens refleksjoner i møte med en tekst hvor hovedkarakteren er i en utsatt situasjon. Studien min går ut på å se hvilke refleksjoner elevene gjør seg om dette og hvordan disse kommer frem ved bruk av leselogg og litterær samtale.

Ungdommen din er elev i klassen som er blitt spurt om å delta i studien. For eleven innebærer deltakelse i prosjektet å svare på refleksjonsspørsmål i en leselogg underveis om boka *Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*, skrevet av Bjørn Ingvaldsen, som blir lest av læreren. Det innebærer også å kunne bli tatt ut til en litterær samtale om boka med norsklæreren og meg i etterkant. Boka tematiserer en gutt som blir mobbet og utnyttet av jevnaldrende og utsatt for vold i hjemmet. Det vil bli tatt lydopptak av den litterære samtalen som støtte for å skrive ned det som blir sagt, slik at det anonymisert kan være en del av oppgaven min. Det er ungdommen din sin deltakelse i skriving av leselogg og samtale om boka med norsklæreren og meg jeg ber om samtykke til. Alt jeg samler inn av materiale fra loggene og samtalene vil utgjøre en sentral del i masteroppgaven min. Leseloggene vil bli samlet anonymisert inn, og eleven kan bli plukket ut til å være med i den litterære samtalen.

Personopplysninger blir bare brukt for å ha oversikt over hvem som har sagt seg villige til å være med i prosjektet. Kontaktlæreren til klassen, samt meg og min veileder vil ha tilgang til personopplysningene som blir samlet inn på samtykkeskjemaet. I selve masteroppgaven vil det ikke bli nevnt navn på elever eller navnet på skolen elevene går på. Alt som kommer frem av leseloggene og de litterære samtalene og det som brukes i masteravhandlingen vil bli anonymisert, hvor alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Elevloggene og samtaleopptakene vil kun bli brukt av meg og min veileder. Alt materiale som brukes i masteravhandlingen vil bli anonymisert og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, som vil si at det ikke vil være mulig å spore utsagn fra logg og samtale tilbake til eleven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021, og da vil alt av personopplysninger, leselogger, notater og lydopptak bli slettet.

Norsklæreren skal uavhengig av min studie bruke boka som en del av sin undervisning. Når det er sagt er det helt frivillig å delta i selve forskningsprosjektet hvor eleven svarer på refleksjonsspørsmål i leselogger som blir samlet inn, og bli plukket ut til å samtale om boka i en litterær samtale. Den foresatte kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Jeg vil også bemerke at selv om foresatte sier ja til ungdommens deltakelse, kan eleven selv bestemme seg for å ikke være med. Dersom eleven velger å trekke seg, vil alle opplysninger om eleven straks bli slettet fra studien. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser eller innvirkning på elevens vurdering i faget, dersom eleven trekker seg.

Som foresatt til deltaker i forskningsprosjektet har du, så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, rett til:

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

Jeg håper at dere finner forskningsprosjektet interessant, og at dere er villige til å la ungdommen deres være en del av studien. Hvis dere har ytterlige spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan dere ta kontakt med:

Student: Sofie Østebøvik Olsen. Telefon: 98460014. E-post: 150618@stud.hvl.no

Veileder: Marianne Røskeland. Telefon: 55585770. E-post: Marianne.Roskeland@hvl.no

HVLs personvernombud: Trine Anikken Larsen. Telefon: 55587682. E-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

NSD–Norsk senter for forskningsdata AS Telefon: 55582117. E-post: personverntjenester@nsd.no

Dersom dere samtykker i at ungdommen deres deltar i studien, ber jeg dere om å fylle ut svarslippen på neste side og returnerer denne til klassens kontaktlærer.

Med vennlig hilsen

Sofie Østebøvik Olsen, masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet.

Samtykke til å delta i studien- foresatte

Svarslipp:

Jeg er informert om studien "Elevs refleksjoner i møte med tekst- En studie av elevs refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i litteratursamtalen og leseloggen", og gir med dette samtykke til at mitt barn

_____ (navn på barn) får delta i studien.

(Signatur foresatte, dato)

Samtykke til å delta i studien- elev

Svarslipp:

Jeg er informert om studien "Elevs refleksjoner i møte med tekst- En studie av elevs refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i litteratursamtalen og leseloggen", og gir med dette samtykke til at jeg _____ deltar i studien.

(Signatur elev, dato)