



På gull- eller sølvfat?

Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn

On a gold or silver platter?

Poverty issues and critical reading in the 7th grade

Ingrid Nestås Mathisen

Førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

ingrid.nestas.mathisen@hvl.no

Gro Ulland

Førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

gro.ulland@hvl.no

Sammendrag

Få barnebøker kombinerer fattigdom og pågangsmot i det urbane Norge på den samme måten som Ingeborg Arvola gjør det i bøkene om Buffy By. I *Buffy By er inspirert* (2020) møter vi den 11 år gamle Buffy og familien som strever med å komme seg på ferie. Artikkelen baserer seg på litterære samtaler med 7.-trinns elever om denne boken. Målet med samtalen er å undersøke hvordan elevene reflekterer over fattigdomstematikk i et utdrag fra boken. I denne artikkelen undersøker vi også hvordan litteratursamtalen som metode kan støtte elevenes kritiske refleksjon.

Teoretisk støtter vi oss på Laila Aases beskrivelse av litteratursamtalen (Aase, 2005), i tillegg til Martha Nussbaum (2016) og Judith Langer (2011) som begge understreker hvordan leserens interaksjon med teksten gir rom for nye perspektiver. Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse finner vi at elevene reflekterer over det å være fattig, hvordan omgivelsene ser på det å være fattig, over eget liv, over Buffy som karakter og romanens struktur.

Vi ser at dialogen om romanutdraget ikke bare hjelper elevene i deres eget tolkingsarbeid for å forstå teksten bedre; samtalen støtter også elevenes arbeid med å koble aktuelle tematikker til eget liv. Den kritiske refleksjonen som litteratursamtalen genererer, har potensial til å utvide elevenes syn på hvordan mennesker kan tenke eller leve livet sitt.

Nøkkelord

Litteratursamtale, kritisk tenkning, fattigdomsproblematikk, klasseromsstudie, Buffy By

Abstract

Few children's books describes poverty in urban Norway in the same way as Ingeborg Arvola does in the books about Buffy By. In *Buffy By er inspirert* (2020) we read about 11 year old Buffy and her family's struggle to go on holiday. The collected material is literature conversations with pupils in 7th grade. The aim of the conversations is to investigate how the pupils reflect on the theme of poverty in an extract from the novel. In this article, we also examine how the literature conversation as a method can support pupils' critical thinking.

Theoretically, we rely on Laila Aase's description of the literature conversation (2005), in addition to Martha Nussbaum (2016) and Judith Langer (2011), who both emphasize how the reader's interaction with the text gives room for new perspectives. Through a qualitative content analysis, we find that the pupils reflect on their own lives, but also on being poor, how the surroundings respond to Buffy being poor, on Buffy as a character and finally on the structure of the novel.

We see that the dialogue about the novel not only helps the students in their own interpretation, but that the literature conversations also support how the pupils relate the current topic to their own lives. The critical reflection that the literature conversation generates has the potential to expand the pupils' views of how people live their lives.

Keywords

literary dialogue, critical thinking, poverty themes, classroom study, Buffy By

Hvordan er det riktig for to politimenn å reagere når de finner en alenemor i en koffert på en buss fordi hun bare har råd til bussbillett til de to barna sine? I Ingeborg Arvolas roman *Buffy By er inspirert* (2020) er dette en reell problemstilling. Vi kommer tilbake til denne situasjonen, men det er ingen tvil om at politibetjentene Karsten og Leif sine forventninger til hvordan en familie på ferie skal være, blir kraftig utfordret i denne romanen. Med utgangspunkt i et par nøkkelpitler fra *Buffy By er inspirert* har vi gjennomført litteratursamtaler med elever på 7. trinn. Målet med samtalene er å undersøke hvordan elevene reflekterer over fattigdomstematikk i et utdrag fra boken. I denne artikkelen undersøker vi også hvordan litteratursamtalen som metode kan støtte elevenes kritiske refleksjon.

Ingeborg Arvola utforsker temaet barnefattigdom med stort overskudd i bøkene om Buffy. Gjennom *Buffy By er talentfull. En selvbiografi* (2018), *Buffy By er inspirert. En spenningsroman* (2020) og *Buffy By er eventyrlysten. En reiseskildring* (2021) møter vi elleve år gamle Buffy som sammen med lillebror Bobby og mor Lillie får hverdagen til å gå opp med et budsjett som ligger langt under fattigdomsgrensen for norske familier. Da Arvola fikk Kulturdepartementets litteraturpris for den første boken om Buffy By, var begrunnelsen at Arvola setter «en vond og underkjent problematikk på kartet: Hvordan er det å være 'fattigunge' i dagens Norge?» (Norsk barnebokinstitutt, 2020).

Kritisk lesing – og tenkning

Elevers kritiske lesing er aktualisert etter at kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst ble innført i norskfaget, noe som blant annet innebærer at elevene skal kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanens overordnede del fremhever at elevene også skal «kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller

feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at kritisk tilnærming til tekst både viser til leserens oppmerksomhet mot teksten og samtidig også refererer til leserens oppmerksomhet omkring egne oppfatninger og tolkninger, og at disse kan måtte revideres i møte med nye innsikter og i dialog med andre perspektiver. Morten Fastvold forstår «kritisk» som synonymt med «åpen og undersøkende»: «Å forholde seg kritisk innebærer å stille spørsmål som: Forholder det seg virkelig slik vi tror det gjør? Eller må vi justere våre oppfatninger på dette punktet?» (2015, s. 23). Fastvolds filosofiske forståelse av kritisk tenkning har nær sammenheng med det vi legger i kritisk lesing av litteratur. Det handler om å stille spørsmål til teksten og til egne oppfatninger, men også om å være åpen for å justere egne fortolkninger. Vi kan beskrive det å nærlese skjønnlitteratur som å yte tekstene og tankegodset tekstene presenterer, motstand, altså å ha et våkent blikk for hva teksten forteller og hvordan den gjør det.

Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad understreker at «[k]ritisk teori og kritiske lese måter av skjønnlitteratur er et heller forsømt felt i norskdidaktisk faglitteratur. Til nå har stort sett kun sakprosa-forskere undersøkt den kritiske teoriens norskfaglige potensial (f.eks. Blikstad-Balas, 2016; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Eilersten og Veum, 2019; Veum og Skovholt, 2020)» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Vi mener at denne tendensen i forskningsfeltet også korresponderer med det vi tolker som læreplanens vektlegging av sakprosa i omtalen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Det er derfor ekstra relevant å se på hvordan arbeid med skjønnlitteratur påkaller kritisk refleksjon om både tekst og eget samfunn.

Judith Langer (2011) beskriver skjønnlitterær lesing som det å kontinuerlig bygge og negere forestillinger. Leseren utvikler og endrer mening etter hvert som handlingen skrider frem og karakterene utvikler seg, og han må godta at teksten bryter med de forestillingene han har bygget opp, noe som igjen

fordrer å ta aktivt stilling til det teksten byr ham. Martha Nussbaum (2016) argumenterer for at den narrative forestillingsevnen nettopp gir leseren en forståelse som er avgjørende for å vurdere kritisk. Begrunnelsen er at menneskers ulike liv blir anskueliggjort i litteraturen, noe som gir rom for en bevissthet om at det fins flere forskjellige måter å leve livet på (2016, s. 36). Det å forestille seg andres liv gjennom litteraturen bidrar til at leseren utvikler medlidenhet, han føler med karakterene han leser om, noe Nussbaum trekker frem som en forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse (2016, s. 43). Et slikt møte med andres livserfaringer kan, og bør ifølge Nussbaum, også føre til at leseren stiller kritiske spørsmål til egne tanker og erfaringer (2016, s. 43). Hillary Janks, som har hatt stor betydning for kritisk literacy-feltet, understreker at lesere må stille spørsmål om hvem som blir fremstilt, hvordan og hvorfor. Hun skriver videre at det at tekster ikke er nøytrale, innebærer at vi som lesere må vurdere både teksters språk, representasjon og tilgang, samtidig som det er nødvendig å vurdere om det er andre mulige måter å tolke teksten på (Janks et al., 2013, s. 1). I møte med skjønnlitterære tekster kan det å stille spørsmål til karakterenes handlinger eller tanker være en kritisk samhandling med teksten, og i en påfølgende litterær samtale kan deltakerne prøve ut standpunkter, omformulere, støtte seg på hverandre eller motsi og utfordre hverandre på måter som krever kritisk tenkning.

Materiale, valg og metode

Materialet som er grunnlag for denne artikkelen, baserer seg på to litterære samtaler med elever på 7. trinn med utgangspunkt i episoden der Buffy, Bobby og Lillie betaler for to barnebilletter på bussen, mens mor Lillie er plassert i en trillekoffert.¹ Uheldigvis stikker noe av Lillies hår ut fra kofferten, en dame tror hun er kidnappet, og politiet blir tilkalt. «– Vi prøvde bare å komme oss på ferie. Selv om vi ikke har råd» (Arvola, 2020,

s. 111), sier Lillie. Politiet forstår situasjonen og tilbyr seg å kjøre Buffy og familien frem til hytta samtidig som de betaler for familiens matvarer. I det valgte utdraget fortelles det både om hvordan fattigdom oppleves for den som selv har lite penger, og om hvordan omgivelsene til Buffy reagerer på fattigdom. Utdraget ble valgt fordi vi mener det gir en god fremstilling av Buffy og familiens situasjon, samtidig som det er komplekst nok til å være et godt grunnlag for samtale. Elevene som deltok i samtalene, kjente til Buffy fra før, noen hadde lest den første boken i serien, og alle hadde lest utdrag fra den første boken om Buffy i forbindelse med Bokslukerprisen året i forveien.

Vi startet med en innledende samtale i klasserommet etter at læreren hadde presentert oss som litteraturforskere. Som forarbeid ønsket vi å etablere en kollektiv hukommelse om Buffy. På spørsmål om hva elevene husket fra tidligere, svarte de: «Hun er fattig, hun har lite penger», «Hun er ganske god i slalåm» og «Hun vil finne på noe i ferien». Deretter leste vi kapittelet (s. 97–106) høyt i samlet klasse om hvordan Buffy får tak i hjul til trillekofferten.

Litteratursamtalene som fulgte, ble gjennomført i to omganger à 40 minutter, hver med fem elever. De aktuelle elevene var valgt ut av klassens lærer, mens det var vi to som forskere som ledet samtalene. Vi startet samtalene med å lese kapittelet om busseepisoden høyt (s. 107–120) samtidig som elevene kunne følge med i teksten fremfor seg. Høytlesingen foregikk uavbrutt, og elevene fulgte godt med. Samtalene var ikke strengt strukturerte etter forhåndsbestemte kategorier, men valg av tekstutdrag, bruk av åpne spørsmål og oppfølging av elevyttringer gav elevene anledning til å reflektere fritt over temaet fattigdom. At det metodiske valget falt på litterære samtaler, kan best forklares med Laila Aases beskrivelse av slike samtaler: «På sitt beste fungerer han [samtalen] som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi

blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga» (Aase, 2005, s. 106). Selv om Aase ikke bruker begrepet kritisk lesing, så beskriver hun her nettopp det vi har skissert som karakteristiske trekk for kritisk skjønnlitterær lesing. Forhandling om mening er sentralt i litterære samtaler, der deltakernes forståelse kan bli utfordret av de andre deltakernes meninger og tolkninger. Slik kan samtaledeltakerne virke som stillas for hverandre, og elever som evner å løfte samtalen, kan bane vei for at også andre reflekterer mer avansert (Ulland, 2021, s. 137). Flere litteraturforskere har brukt litteratursamtalen som metode for å arbeide med elevenes kritiske bevissthet. To ferske eksempler er Nina Goga, som argumenterer for at økokritiske litteratursamtaler kan utvikle kritiske perspektiver og øke bevisstheten om økologisk samspill (2019, s. 17), og Emilia Andersson-Bakken et al. (2022), som beskriver hvordan de bruker litterære samtaler som inngang til elevers kritiske tenkning rundt bildeboken *Vi fant en hatt* (2016).

I etterkant av litteratursamtalene transkriberte vi hver vår samtale og kryssleste hverandres transkripsjoner.² I og med at vi vil undersøke hvordan selve samtalen støtter elevenes kritiske tenkning, har det vært viktig å studere helhetlige sekvenser for å se hvordan elevene bygger på hverandres utsagn. Slik har vi kunnet si noe om litteratursamtalens mulige verdi. Vår bruk av åpne spørsmål i litteratursamtalen gjorde det nærliggende å analysere materialet vårt i tråd med det Hsiu-Fang Hsieh og Sarah E. Shannon kaller en konvensjonell innholdsanalyse (2005, s. 1279). Sentralt ved denne metoden er at forskere ikke bruker forhåndsbestemte kategorier. Det innebærer at våre kategorier springer ut av det empiriske materialet, altså en induktiv kategoriutvikling. Etter flere nærlesinger av materialet så vi at ytringene lot seg ordne i fem grupperinger: 1) forestillinger om å være fattig, 2) hvordan elevene uttrykker seg om eget liv, 3) hvordan elevene uttrykker seg om Buffy som karakter, 4) hvordan de uttrykker seg om roma-

nens struktur, og 5) hvordan de uttrykker seg om omgivelsenes oppfatning av fattigdom. Denne måten å organisere materialet på har hjulpet oss til å se hva det er med den litterære teksten og temaet fattigdom elevene legger merke til. Artikkelen er strukturert i tråd med de nevnte kategoriene.

Forestillinger om å være fattig

Vi skal først se på hvordan elevene tolker romanens fremstilling av fattigdom; det var også der samtalene startet. Allerede i et åpent innledningsspørsmål, «Hva er det som skjer her?», bringer elevene inn temaet fattigdom:

Ada: Jeg synes det får veldig godt frem at de er fattig. Hvordan det på en måte er å ha veldig lite råd og sånn.

Forsker 2: Mm, hvordan er det det kommer frem?

Ada: I at de må ta sånne løsninger, og at folk kjøper mat til de, i at de er stresset og de har med seg lite penger og, ja.

David: Og så så jeg liksom det at moren, det at hun klarte ikke å regne det som han Bobby måtte gjøre det for hun.

Ada: Og det er jo også det som er liksom stress.

Teksten anskueliggjør en annen verden enn vi kan anta at de fleste elevene i gruppen er vant til. Den formidler eksplisitt at familien har lite penger, for eksempel gjennom Lillies replikker: «– Jeg har fem hundre kroner, men det er alt. Bruker jeg dem, har vi ingenting» (Arvola, 2020, s. 112). Familiens situasjon blir av Ada forklart som stress – en samlebetegnelse på det å hele tiden skulle finne løsninger på ikke å ha penger. Her kan vi innvende at en slik samlebetegnelse viser et lite presist språk om Buffys situasjon. Ingen av samtaledeltakerne bidrar til å nyanseere begrepet, de virker enige om at «stress»

dekker både det å skaffe det familien trenger, og å forholde seg rolig når de blir midtpunkt i en antatt kidnappings sak. Det fortøner seg som stress å måtte være i forkant hele tiden, kanskje særlig når elevene måler Buffys hverdag opp mot sine egne hverdager. I samtalen uttrykker elevene bekymring for denne hverdagen:

Brita: Jeg synes noen ganger i bøkene at hun tar litt sånn store avgjørelser for å være så liten, at hun skal på en måte ikke tenke på sånn, hun skal være stresset for å få det til på prøven og ikke andre, sånne ting da. Sånne store ting.

Forsker 2: Så du synes hun har mye ...

Brita: Jeg synes hun har veldig store avgjørelser for å være i den alderen.

Forsker 1: Hvilke eksempler på sånne store avgjørelser?

Brita: Det er jo for eksempel hvordan å komme seg dit, for eksempel, og hva familien skal gjøre i høstferien og, så er det jo andre ting òg.

[...]

David: Hun får ikke oppleve å gjøre så mye ting sånn som andre med råd får gjøre. Fordi de kan jo dra på badeland, på leke-land, bowling og alt sånt, det er ikke sikkert de har råd til det.

Forsker 1: Nei, for sånne ting koster jo egentlig litt mye penger.

Ada: Det kan jo folk med råd gjøre veldig spontant. De må kanskje planlegge lenge før oss.

Buffys virkelighet påkaller elevenes medlid-
enhet, men også en bevissthet om fattigdom.
Særlig er det å ikke kunne handle spontant
observant beskrevet. Elevene påpeker at om-

stendighetene til Buffy gir henne et mindre
handlingsrom der hun hele tiden må tenke
kreativt i situasjoner der mennesker med nok
penger ikke trenger å overveie ønsker og im-
pulser på samme måte. Et blikk inn i denne
virkeligheten kan ifølge Nussbaum gjøre noe
med egne forestillinger, og leserens refleks-
jon kan komme til uttrykk gjennom med-
følelse. Det er nettopp omtanke elevene ut-
trykker når de er bekymret for Buffys store
avgjørelser, og de omtaler Lillie med sym-
pati når hun ikke klarer å regne sammen
på butikken. Det å bli klar over tilknytnings-
punkter mellom romankarakterer og eget
liv fremmer ifølge Nussbaum en kritisk be-
vissthet om verdens ulike fordeling av goder
(2016, s. 37). Utsagnene til Brita, Ada og Da-
vid viser at teksten har gjort dem oppmerk-
somme på kontrasten mellom det økonom-
iske handlingsrommet Buffy har, og det de
selv har. Vi skal se at denne innsikten etter
hvert leder til kritisk refleksjon over den
økonomiske skeivfordelingen i samfunnet.

Elevene tenker kritisk over eget liv

Langer beskriver hvordan en underveis i
leseprosessen kan vende seg mot eget liv, og
hvordan elementer i teksten kan virke inn
på egne tanker og idéer. Da bryner tekst-
erfaringer mot egne erfaringer, noe Langer
uttrykker som å «be moved to rethink what
we thought we knew» (2011, s. 19). For elev-
ene aktiverer teksten både takknemlighet
og refleksjon:

Ada: Jeg tenker litt at jeg er ganske heldig.
Som, ikke har det sånn der som hun, at jeg
ikke er fattig.

David: At vi har foreldre som jobber. Og
kan tjene penger.

Brita: Jeg tenker litt sånn når man hører
dette at en kan være litt obs liksom på hva
man finner på liksom, hvis man skal være
med noen, at det ikke alltid skal være noe

som koster, det kan være å gå ut og spille fotball, liksom ... for du vet aldri de personene du spør egentlig. Kan være litt sånn, ja.

Forsker 2: At man kan på en måte ...

Brita: ... finne på ting uten at det skal koste noe.

I denne samtalesekvensen retter elevene blikket mot seg selv, og å foreslå å heller gjøre aktiviteter som ikke koster noe, kan ses på som en endring basert på bevisstheten teksten har gitt dem. Brita ser etter alternative løsninger, og Tomas legger til at «dette har fått meg til å tenke at de som ikke har så mye penger, vi skal ikke mobbe de, vi skal hjelpe de», noe som også må sies å være et uttrykk for bevissthet aktivert av teksten. Både Tomas og Brita prøver å tenke nytt og revurdere en vant situasjon. Fordi de i samtalen har blitt oppmerksomme på Buffys og egen situasjon, tenker de her kritisk over samfunnets håndtering av fattigdom. Den nyervervede bevisstheten forstyrrer det etablerte; en slik forstyrrelse er det Nussbaum fremmer som litteraturens mål eller samfunnsrolle (2016). En innsikt i egne privilegier og hvordan det er å avstå fra det som koster penger, er også en påminnelse om hvordan vi skal behandle våre medmennesker. Selv om Langer presiserer at det ikke er alt vi leser som berører oss på en måte som får oss til å reflektere, er hun likevel opptatt av at litteraturens mulige påvirkningskraft er en hovedårsak til å lese litteratur (2011).

Karakteren Buffy: «alltid en sånn gladjente»

Buffys måte å navigere på i hverdagen er også noe som blir trukket frem som et ideal:

Tomas: Disse Buffy By-bøkene de er veldig bra for barn da, fordi hun er alltid sånn gladjente, og så på en måte, den der fjorårsboken fikk pris og den boken der og denne her, hver gang det virker som hun er

helt fortapt, så kommer det noen og redder henne, eller så klarer hun det selv.

Forsker 1: Ja, jeg er enig med deg. Hvordan tenker du at det er bra for barn?

Tomas: At de som ikke er så veldig opptatt av, og de er så deprimerede med en gang og de kommer hjem og kjiper seg og så, de kan bli mye gladere av det.

Ragnhild: Eehh jeg tror boken, liksom, fordi da for eksempel hvis noen som ikke har så mye penger liksom, har fått lese den på skolen eller et eller annet sånn liksom, så skjønner de at, på en måte at det går an å greie noe uten penger, man trenger ikke liksom penger til alt, og på en måte, man greier det. Det er på en måte gratis, eller det kan jo være at det ikke er det i real life, da, men, at det går liksom an, og ha det liksom kjempebra og gjøre ting som er veldig gøy selv om man ikke har så mye penger.

Inspirert av Buffys ukuelige stå-på-vilje retter elevene et kritisk blikk på ungdom som ikke klarer å stable på bena en optimisme lik den Buffy har, men det er ingen av elevene som reflekterer over at en slik livsholdning kan være vanskelig hvis en har lite penger. Karakteren Buffy håndterer alle situasjoner med stort pågangsmot, og viser ikke frem at det er vanskelig å være sterk og å takle alt hele tiden. Elevene reflekterer heller ikke kritisk over den ensrettede stå-på-viljen. Dette kan ha å gjøre med de barnekarakterene de er vant til å lese om. Barnelitteraturens helter er ikke nødvendigvis så komplekse, og kanskje derfor stiller elevene heller ikke spørsmål ved pågangsmotet til karakteren Buffy.

Verdier som å være glad, kreativ og å klare seg selv blir holdt høyt både i boken og hos elevene, det gjør også grunnholdningen om at et negativt utgangspunkt kan snus til noe bra. Slik viser romanen hvordan en kan håndtere og imøtekomme fattigdom i eget liv. Elevene synes også enige om den anti-materialistiske livsholdningen: «Det går lik-

som an å ha det liksom kjempebra og gjøre ting som er veldig gøy selv om man ikke har så mye penger.» Dette er en påstand som ikke blir motsagt; altså mangler elevene en kritisk refleksjon om tekstens mulige romantisering av fattigdom.³

Selv om elevene ikke er oppmerksomme på romanens mulige romantisering av fattigdom på handlingsnivå, er de skeptiske til karakterenes åpenhet om egen fattigdom:

Ulrikke: Hun er ikke så redd for å si at familien ikke har så mye penger og sånn. Eeh jeg tror ikke hun er redd for å si det hun mener. [...]

Susanne: Jeg synes det er litt urealistisk i forhold til virkeligheten [...]. Hvis folk ikke har råd, så går de ikke rundt og sier det, [...] jeg hadde jo ikke sagt rett ut at kjøtt er dyrt.

Susanne blir korrigert av Tomas, som mener at det å blottstille seg som fattig heller har med timing å gjøre: «Det med å si det direkte ut, det kan jo finnes snille og slemme mennesker i denne verden, og noen kan synes det er teit og mobbe de, mens noen kan hjelpe de. Og det å tilpasse seg er også bra da. Noen timinger er det ikke bra å si det, men med noen kan du si det.» Her diskuterer elevene Buffys «rett frem»-måte å være på. Arvola viser at Buffy ikke er redd for å tape ansikt, men elevene har vanskelig for å følge Buffys skamløshet, og mener at økonomi er en privatsak. Elevene er skeptiske til den noe sjablongaktige fremstilling av Buffys åpenhet. Det viser at samtalen gir elevene anledning til å være kritiske til romanens fremstilling, slik Susanne er, og å være kritiske til samtalepartneres synspunkter, slik Tomas er når han korrigerer og nyanserer.

Romanens struktur imiterer Buffys livssituasjon

Romanens form er også noe elevene reagerer på. Buffy ønsker noe, henholdsvis å dra på slalåmkurs i vinterferien og på ferie om som-

meren. I begge sammenhenger trenger hun en form for utstyr: slalåmutstyr i roman 1 og en trillekoffert i roman 2. Det er selvsagt vanskelig å skaffe dette når man ikke har penger, og Buffy møter ulike utfordringer på veien mot suksess. En elev blir irritert på romanenes forutsigbare mønster:

Susanne: Men jeg synes det er litt rart at Buffy at hvis ikke hun får noe, så greier hun det likevel å få det liksom, på sølvfat, men ikke gullfat. Det skjer liksom alltid sånne situasjoner at hun får liksom, hun får ikke noe, så hun får ikke noe, så får hun kofferten, og så er det hull i den, så er det ikke hjul, så får hun tak i hjul, men så når de kommer på bussen så stikker håret til mammaen ut. Det er alltid sånn frem-og-tilbake-situasjoner, men hun får tak i ditt, men dette går ikke, hun får tak i dette, men det går ikke. Da går det liksom frem og tilbake.

Mønsteret handler om at Buffy mangler noe, hun må legge en plan for å få tak i det, og så løser det seg, ikke perfekt, men tilstrekkelig. Dette er ikke bare en struktur som repeteres internt i romanen, men er også hovedstrukturen i både bok 1 og 2, og Susanne mener strukturen gjentar seg på en måte som blir både åpenbar og trøttende. Hun lager her en original vri på uttrykket «å få noe servert på sølvfat», som vanligvis brukes om å få et gode på en enkel måte. Susanne uttrykker dette som en kvalitetsvurdering og en kritikk av romanen(e): «Hvis det går på sånne små saker, så er det greit, men når det skjer hele tiden, i hele boken, så blir det liksom litt ... Du begynner å kjede deg litt.» Andre elever kobler seg på dette og støtter Susanne. «Det blir åpenbart», sier Viljar. Elevene reagerer på optimismen Buffy utviser, for det ordner seg jo alltid. Det er, for elevene, ikke realistisk at det alltid skal ordne seg. Dette er en interessant påpekning, da elevene nettopp aner at fattigdom også er et problem utover individets kontroll. Fattigdom, og det at familien ikke har noen mulighet for å komme seg ut av denne, er et strukturelt problem på samfunnsnivå.

Selv om kritikken av romanens repetisjoner er tydelig, blir også romanens form gitt verdi i samtalen. Kanskje er det nettopp gjentakningene som gjør at mange av elevene klarer å få grep om hva fattigdommen gjør med Buffy. Uten at elevene har et presist språk for det selv, ser det ut til at de erfarer at romanens struktur imiterer Buffys livssituasjon. Vi husker at Tomas mener at bøkene om Buffy er bra for barn «fordi hun er alltid sånn gladjente [...], hver gang det virker som hun er helt fortapt, så kommer det noen og redder henne, eller så klarer hun det selv». Repetisjonene illustrerer det stadige arbeidet Buffy må gjennom for å finne løsninger. Selv om det løser seg for Buffy i bok 1 og hun kommer seg på skikurs i vinterferien, er ikke fattigdomsproblemet løst; hun må gjennom et tilsvarende arbeid for å kunne reise på sommerferie noen måneder etterpå. Fattigdommens dynamikk vises frem gjennom repetisjonene. Tomas viser til det repeterende mønsteret gjennom bruk av formuleringene «alltid» og «hver gang». Til forskjell fra Susanne ser det ut til at Tomas opplever denne gjentakende strukturen som noe positivt. Repetisjonene forsterker og bekrefter hans tolkning av karakteren Buffy. Samtalen om romanens form muliggjør refleksjon om fattigdomstematikken.

Å håndtere og korrigere forestillinger om politiet

«Det er ikke vanlig at politiet går og hjelper deg», sier Susanne. I begge samtalene er elevene opptatt av politiets handlinger. Det er en stor variasjon i vurderingene av hvordan politimennene konkret opptrer i møte med Buffy og familien på ferie, noe som kanskje nettopp bunner i ulike forventninger til hvordan politiet skal opptre generelt i samfunnet vårt. Når fokuset i samtalen flyttes til politibetjentenes handlinger, flyttes også fokuset fra hvordan det oppleves å ha lite penger for Buffy, til hvordan omgivelsene reagerer på andres fattigdom.

Et relevant eksempel i tekstutdraget er når

Buffy og Bobby er på vei inn i politibilen etter at de har handlet mat: «En familie spiser is utenfor butikken. De ser på oss når vi klarer inn i politibilen. – De tenker at vi er farlige, sier jeg til Bobby. – De tror vi er folk som henger folk, sier Bobby etter litt. Jeg ler» (Arvola, 2020, s. 116). Her settes barns forestillinger om politiet i spill, og viser i seg selv frem ulike forståelser av hva politiets oppgave er. Til tross for at Buffy og Bobby får hjelp av politiet, moes de av tanken på at andre kanskje oppfatter dem som kriminelle. Elevene i studien uttrykker en tydelig forventning om at politiets oppgave er å påse at lover og regler blir fulgt. Susanne er først ut: «Men liksom i mitt hode, skulle hun blitt tatt med til politistasjonen, men det skjedde ikke.» Eleven blir overrasket over at Lillie ikke må avgi en forklaring på politistasjonen etter å ha sneket på bussen. Denne forventningen deles av flere. Viljar sier: «Jeg trodde det at da de ble tatt at det skulle gå helt annerledes på en måte, enn at de skulle bli kjørt dit da, at de kanskje ble tatt eller fikk en bot eller noe sånn.» Litt senere legger Viljar til: «Ja sånn, når de først begynte å kjøre, sånn okei, men så kjøpte de varer og sånt òg. Det var, sånn, det var ikke noe jeg trodde de skulle gjøre.» Her viser Viljar hvordan han aktivt endrer forestillinger underveis, i tråd med hvordan Langer beskriver den litterære leseprosessen (2011).

En elev peker på at leserens forventninger til politiet kanskje har sammenheng med leserens alder. Ulrikke: «Det kan jo være noen 1.-klassinger som tror at politiet er skummelt og sånn, men de prøver jo bare å hjelpe.» Eleven antyder at det å godta politiets vilje til å hjelpe i denne situasjonen vitner om et mer modent syn på politivesenet. Her avviser og korrigerer Ulrikke forestillingene som noen av medelevene uttrykker om politiet, ved å implisere at slike forventninger svarer til yngre leseres bilde av politiet. Slik viser Ulrikke medelevene sine en større forståelse, og understreker for oss hvordan den litterære samtalen muliggjør forhandlinger og nye perspektiver, slik Aase

(2005) beskriver samtalepotensial. Samtidig som flere av elevene overraskes av at politiet ikke sanksjonerer mot Lillie for snikingen, vektlegges politiets evne til å se et større bilde. Tomas peker på at moren gjør alt hun kan for at barna skal ha det bra, «[...] og det tror jeg politiet skjønnte når de ikke arresterte de». Dette støttes av Ragnhild: «[J]eg tror de vil hjelpe da, på en måte.» At Ragnhild er opptatt av politiets hjelpefunksjon, forsterkes av ordvalget «snill» om politiets opptreden: «[O]g så blir de tatt av politiet, liksom. Og så kjører, politiet er snill då, kjører de liksom og handler mat til de og sånn.» Man kan spørre seg om det ikke også hos Ragnhild fins en forestilling om at politiet i utgangspunktet skal straffe, med tanke på formuleringen «så blir de tatt av politiet». ⁴ Likevel ser Ragnhild at politiet viser seg som hjelpere. Elevene utfordres av hverandres ulike forestillinger; noen forestillinger negeres, mens nye etableres, slik Langer beskriver nærlesing (2011). Å justere oppfatninger kontinuerlig (Fastvold, 2015) er sentralt i elevenes aktive, kritiske tekstlesing. Samtidig som elevene peker på at familien har begått et lovbrudd med snikingen, aksepterer elevgruppene gjennom samtalen til dels politiets vilje og mulighet til å hjelpe familien.

En elev stiller seg likevel stadig kritisk til politiets innsats. Familien By har bare med seg 500 kroner på ferie, og denne summen skal vare i to uker. Susanne mener at dette i seg selv burde vekke mistenksomhet hos politibetjentene og i deres vurdering av situasjonen.

Susanne: Det minner meg litt om, hvordan de har 500 kr, hvordan *Australian Border Patrol*, det er sånn show, jeg pleide å se på det. Der er det ofte sånn hvis man har planer om å jobbe i landet, så er det sånn at de ofte tar med seg veldig lite penger, fordi de vet at de skal få penger fordi de skal jobbe, og det minner meg litt om det. Og da synes jeg liksom det er litt rart, at politiet mistenker ingenting, på grunn av hun har jo bare med seg 500 kr [...] men det er jo mange an-

dre som sier det [at de har lite penger], men som har andre planer.

Forestillinger om politiet hentes fra en utenlandsk dokumentarserie, derfor mener hun at politiet gjør en slett jobb i møte med familien By. Susanne viser seg som en kritisk tenker som påpeker at politiet kan bli lur. Samtidig er det interessant at medelevene straks gir motstand til denne tolkningen. Tomas avviser at politiet bør være mistenksomme, «[...] om de har 500 kr eller mindre, fordi hvem vet hvor mye de har. Og politiet trenger ikke vite det, de skal egentlig ikke være mistenksomme om hvor mye penger de har med seg». Han får videre støtte av Ulrikke som legger den litterære teksten til grunn:

Ulrikke: og så tror jeg politiet skjønnte at de faktisk trenger hjelp, at de ikke, eller liksom, at de ikke har så mye penger når de legger moren i en koffert [...] Jeg tror de skjønner da, at familien ikke har så mye penger ... og at de kanskje bør hjelpe littegranne til. Så ja ...

Her blir den litterære teksten forstått som et eksempel, men ikke som en beskrivelse som skal legge grunnlaget for politiets praksis i alle sammenhenger. Kanskje kommer Susannes kritiske innstilling til politiet her i veien for tolkningen av den konkrete litterære teksten. Mens Susanne uttrykker kritikk av politiet som en autoritet og som en prinsipiell maktutøver, utfordres dette av Tomas og Ulrikke som vektlegger, og dermed gir verdi til, politiets mulighet til å vurdere den enkelte situasjon – og til å se situasjonen i en større sammenheng.

Til slutt

I denne artikkelen undersøker vi hvordan et utdrag fra en av Ingeborg Arvolas romaner om Buffy By setter i gang 7.-trinnslevers refleksjoner om fattigdom, og hvordan litteratursamtalen støtter denne kritiske re-

fleksjonen. Dette er en studie av mindre omfang, vi møter de to elevgruppene kun én dag, og vi leser et utdrag av en lengre tekst. Likevel mener vi at materialet vårt tydelig viser at samtale om skjønnlitteratur muliggjør kritisk tenkning. Som nevnt innledningsvis heter det i læreplanen at elever skal kunne «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017), altså skal de kunne overvåke og revidere sitt eget perspektiv og sin egen oppfatning. I Arvolas roman finnes modelleringer av det elevenes kritiske lesing skal muliggjøre. Lillies forestillinger om politiet blir eksplisitt utfordret og justert: «– Jeg trodde politifolk var helt annerledes, fortsetter mamma. – At de alltid er ute etter å finne feil, sant, som at man ikke har noe sted å bo, men når dere fant noe feil, jeg mener snikingen, så brydde dere dere ikke om det, og ...» (Arvola, 2020, s. 119). Lillie verdsetter med dette politiets valg. «Vi fant en feil», svarer Karsten i det aktuelle kapitlet. «Vi fant en familie som ikke hadde råd til å reise på ferie, sier Leif. – Og så hjalp vi litt til, sier Karsten» (Arvola, 2020, s. 119). Politiet, som rykket ut til en mulig kidnappingsak, må

håndtere at situasjonen ikke var slik som de ventet, og Karsten og Leif må justere forventninger og handlinger deretter.

Slik Lillie får sitt bilde av politiet justert, og slik Karsten og Leif makter å håndtere forventningsbruddet med hensyn til hvordan en ferierende familie er, klarer også elevene, fordi de er kritisk kompetente, å håndtere både tekstens og medelevenes ulike perspektiv og meninger. Romanen i seg selv har et potensial til å fremme kritisk refleksjon i leseren, men det er like viktig at samtalen som metode kan fremme kritisk tenkning. Som Laila Aase skriver, dreier det seg for eleven om «å formulere og reformulere eiga forståing gjennom å høyre korleis andre les og formulerer leseforståing» (2005, s. 118). Vi ser også at dialogen om teksten ikke bare hjelper elevene i deres eget tolkingsarbeid for å forstå teksten bedre; samtalen støtter også elevenes arbeid med å koble aktuelle tematikker til eget liv. Den kritiske refleksjonen som tekstsamtalen genererer, har potensial til å utvide elevenes syn på hvordan mennesker kan tenke eller leve livet sitt, og gir samtidig leseren et speil til å se seg selv som den han er eller den han kan være.

Noter

- 1 Prosjektet er godkjent av NSD, og elevene som deltok, hadde samtykke fra foreldre. De to litteratursamtalene ble tatt opp på bånd og senere transkribert.
- 2 Elevene er gitt fiktive navn: Ada, Brita, Cecilie, David og Even deltok i samtale 1, mens Ragnhild, Susanne, Tomas, Ulrikke og Viljar deltok i samtale 2. Vi som forskere omtales som forsker 1 og forsker 2.
- 3 Mathisen og Ulland (2021) viser derimot hvordan Arvola i *Buffy By er talentfull* (2020) tar opp at en del verdivalg er forbeholdt de økonomisk ressurssterke i samfunnet.
- 4 Man kan innvende at formuleringen «å bli tatt av politiet» er innbakt i språket vårt, og derfor her brukes ubevisst; det bekrefter og repeterer i så fall tradisjonelle og etablerte forestillinger om politiet.

Referanser

- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Krogstad Svanes, I. & Tørnby, H. (2022). «Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!»: Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(2), <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Arvola, I. (2018). *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*. Cappelen.

- Arvola, I. (2020). *Buffy By er inspirert. En spenningsroman*. Cappelen.
- Arvola, I. (2021). *Buffy By er eventyrlysten. En reiseskildring*. Cappelen.
- Fastvold, M. (2015). *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Hsieh, H.-F.; & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*. 15, 1277–1288
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (2013). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118627>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. (2. utg.). Teachers' College Press.
- Mathisen, I.N. & Ulland, G. (2021). *Buffy By: Kan vi le av fattigdom?* Hentet fra <https://periskop.no/buffy-by-kan-vi-le-av-fattigdom/>
- Norsk barnebokinstitutt (2020, 23. mars). *Alvor, kjønn og stilsikre debutanter – her er vinnerne av KUD-prisene 2019*. Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/alvor-kjonn-og-stilsikre-debutanter-her-er-vinnerne-av-kud-prisene-2019/>
- Nussbaum, M.C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Samoilow, T.K. & Myren-Svelstad, P.E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Ulland, G. (2021). Nå vil jeg heller være brannmann! Pølsetjuvens potensial for livsvalg og livsmestring. I: B.K. Risøy & M. Eilifsen, *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningene*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kjerneelementer. Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I: B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det Norske Samlaget.