

UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## «Jeg måtte se for meg mer enn det som står i teksten.»

*En studie av elevers bruk av egen fantasi og forkunnskaper i møtet med en skjønnlitterær tekst*

—  
**Iselin Antonsen**

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn    Mai 2016

30 studiepoeng







## Sammendrag

Denne masteroppgaven presenterer en empirisk undersøkelse som har sett på hvordan elever bruker egne minner og erfaringer i møtet med en skjønnlitterær tekst for å tolke det teksten antyder, men ikke fremstiller direkte. I studien ble det gjennomført et undervisningsopplegg i en åttendeklasse, og datamaterialet består av skriftlige elevbidrag og observasjonsnotater. Forskningsspørsmålet som belyses er «Hvordan tar elever i bruk egen fantasi og forkunnskaper for å skape mening i en skjønnlitterær tekst?». Skjønnlitterære tekster kan oppleves som ufullstendige. Leseren vil forsøke å gjøre teksten fullstendig gjennom egne mentale bidrag. Dette er en prosess som foregår ubevisst.

Studien undersøker hvilke forkunnskaper elevene brukte for å skape mening i novellen *Den korte sommeren* av Ray Bradbury. En lærerfaglig analyse av novellen peker på steder ved teksten som er til stede uten å være direkte fremstilt – årsaker, sammenhenger og tidsspenn. I undervisningsopplegget jobbet elevene med å gjøre slutninger om noen av disse stedene i teksten. Aktiviteten meddiktning ble tatt i bruk for å la elevene gjøre den fiktive tekstverdenen fullstendig. Elevene ble bedt om å peke på tidligere erfaringer de brukte for å forstå den nye teksten. En hensikt med opplegget var å gjøre elevene bevisst på egen tenkning og deres roller som aktive bidragsytere i leseprosessen. Et sentralt funn i undersøkelsen er at mange elever lot seg styre av sjangerforventninger i møtet med teksten og benyttet seg av forkunnskaper fra tidligere erfarte tekster. Her var særlig filmer og TV-serier fra populærkulturen sentrale. Minner og erfaringer fra elevenes egne liv var også viktige for å forstå teksten.



## **Forord**

En stor takk rettes til læreren og elevene som deltok i denne studien.

Takk til min veileder, Morten Bartnæs, for konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Ikke minst, takk til mine foreldre for deres urokkelige tro på meg.

Tromsø, mai 2016

Iselin Antonsen



## Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Forskningsspørsmål og avgrensning .....	2
1.3	Disposisjon .....	3
2	Teoretiske perspektiver .....	5
2.1	Den kognitive retningen .....	5
2.1.1	Leserens forkunnskaper.....	6
2.1.2	Tekstens aktivering av leserens forkunnskaper.....	7
2.1.3	Metaforer.....	9
2.2	Leserens opplevelse av teksten som ufullstendig .....	9
2.3	Et dialogisk tekstsyn og intertekstualitet .....	11
2.4	Hvordan møter elever skjønnlitterære tekster?.....	13
2.5	Meddiktning.....	14
2.6	Den litterære samtalen .....	15
2.7	Gradvis forløsning av ansvar og eksplisitt modellering .....	16
2.8	Lærerfaglig analyse .....	16
3	Fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen.....	19
3.1	Tilgang til felten .....	19
3.2	Rammebetingelser .....	20
3.3	Det skriftlige datamaterialet .....	21
3.3.1	Elevenes behov for utdypning av spørsmålene .....	22
3.3.2	Styrker og svakheter ved bruken av skriftlige elevbidrag.....	22
3.4	Deltakende observasjon.....	23
3.4.1	Drøfting av min deltakelse i klasserommet.....	24
3.5	Gjennomføring av den empiriske undersøkelsen .....	25

3.5.1	Økt 1 – introduksjon à 60 minutter .....	25
3.5.2	Økt 2 – à 120 minutter.....	26
3.5.3	Økt 3 – à 60 minutter.....	26
3.5.4	Økt 4 – à 60 minutter.....	27
3.5.5	Didaktiske begrunnelser .....	27
3.6	Refleksjoner omkring den empiriske undersøkelsen.....	29
4	I dialog med teksten <i>Den korte sommeren</i> .....	31
4.1	Begrunnelse av tekstvalg .....	31
4.2	Handlingsreferat .....	32
4.3	Åpne steder i teksten.....	32
4.3.1	Overbestemthet i novellen.....	33
4.3.2	Leserens slutninger om teksten .....	33
4.4	Drøfting av mulig tematikk .....	37
4.5	<i>Den korte sommeren</i> i klasserommet.....	37
5	Presentasjon og tolkning av funn .....	41
5.1	Meddiktende aktivitet .....	41
5.1.1	Elevenes tanker om hvorfor noen mennesker bor på Venus .....	41
5.1.2	Elevens opplevelse av de underjordiske byene .....	43
5.1.3	Elevenes oppfatning av hvorfor Margots familie skal dra tilbake til Jorda .....	45
5.1.4	Elevenes tanker om hva Margot gjør når hun er stengt inne i skapet .....	46
5.2	Arbeidet med tematikk i novellen .....	47
5.3	Erfaringer fra klasserommet .....	49
6	Diskusjon.....	51
6.1	Sjangerforventning og intertekstuelle referanser.....	51
6.2	Skjemafornying eller danning av mentale forestillingsbilder?.....	53



6.3	Meddiktning som tilnærming til utfylling .....	54
6.4	Hva har elevene lært? .....	55
6.5	Konklusjon.....	56
	Referanser.....	59
	Vedlegg .....	63



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Norskfaget er skolens største fag. Faget har et særlig ansvar for leseopplæring og skal «[...] gi rom for både opplevelse og refleksjon.» (UDIR 2013:2). Elevene skal lese og reflektere over et bredt utvalg av tekster, både eldre og nyere og fra ulike sjangre og medier (UDIR 2012:3). Innenfor lesing er særlig arbeidet med skjønnlitterære tekster sentralt. Litteraturredidaktikk er et stort felt innenfor morsmålsfaget og det er forsket mye på hvordan elever leser og tolker skjønnlitterære tekster. Her finnes det en retning inspirert av kognitiv litteraturforskning, som interesserer seg for *hvordan* leseren forstår en tekst med utgangspunkt i mentale prosesser.

Den kognitive retning innenfor litteraturforskning er opptatt av hva som skjer med leseren i møtet med en skjønnlitterær tekst, og forener ideer fra litteraturteori og kognitiv psykologi (Brandt & Kjørup 2009:7). Danske litteraturforskere har latt seg inspirere av denne retningen og presenterer en kognitivt orientert litteraturredidaktikk (Kaspersen 2009; Illum Hansen 2011). En særlig gevinst ved å hente ideer fra kognitive teorier er at det kan gi læreren redskap til å analysere egne og elevenes tolkninger av tekster (Kaspersen 2009:2013).

Sentralt innenfor retningen er leser som en aktiv bidragsyter i leseprosessen. Egne erfaringer og minner vil påvirke hvordan leseren forstår teksten. Leserens forkunnskaper er viktig for å skape mening i det teksten skildrer, men også det teksten *ikke* skildrer. I tekster vil det være deler som lesere opplever at er til stede, men som ikke er direkte fremstilt: *Underbestemthet* (Illum Hansen 2011:94). Her vil leseren bruke sin egen fantasi for å fylle disse stedene (Ingarden 1973:52-54). Samtidig vil leserens etablerte skjema – organisering av tidligere reaksjoner og erfaringer (Bartlett 1995:201) – være viktig for å gjøre slutninger om det teksten antyder.

Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å finne ut hvordan elever forstår det som *ikke* står i teksten eller som teksten bare *antyder*. Å undersøke hvordan elever forstår en tekst er en praktisk form for klasseromsforskning. Dette kan gi lærer innsikt som kan brukes for å hjelpe elevene med å utvikle sin egen forståelse. Å gjøre elevene bevisst på egen lesereaksjon og

egen tenkning kan hjelpe dem med denne utviklingen (Aase 2005:117-118). I denne avhandlingen vil jeg presentere en empirisk undersøkelse som har hatt til hensikt å finne ut hvordan noen elever i en åttendeklasse fyller ut det som kan oppleves som «hull» i en kortere skjønnlitterær tekst. I den forbindelse har jeg gjennomført et undervisningsopplegg der aktiviteten *meddiktning* har vært særlig vektlagt. Meddiktning er en aktivitet som ofte anvendes i litteraturundervisning der elevene vanligvis får i oppgave å dikte videre på en lest tekst, for eksempel hva skjer *etter* slutten. Mitt opplegg har undersøkt hvordan aktiviteten meddiktning kunne brukes for å forstå underbestemtheter i teksten og hvilke skjema teksten aktiverte. I tillegg var det en hensikt at elevene skulle sette ord på egen tenkning om teksten, som er sentralt innenfor den kognitivt orienterte litteraturredidaktikken. Dette ønsket jeg at skulle være en del av undervisningsopplegget.

## 1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

Med utgangspunkt i en tilnærming som er inspirert av den kognitive retningen i litteraturforskning ønsker jeg å undersøke hvordan elever tar i bruk egen fantasi og forkunnskaper i møtet med skjønnlitterære tekster. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever tar slutninger om det som ikke står skrevet i en tekst eller som bare antydes. Det som ikke står skrevet i en tekst kan være informasjon om personer, gjenstander, relasjoner, årsak-virkning, tidsspenn og så videre, som leseren vil føle et behov for å konkretisere slik at tekstens fiktive verden fremstår som fullstendig. Leseren kan oppleve disse hullene i teksten som tomme rom og vil fylle dem med informasjon automatisk. Forskningsspørsmålet blir dermed som følger:

*Hvordan tar elever i bruk egen fantasi og forkunnskaper for å skape mening i en skjønnlitterær tekst?*

Med fantasi menes elevenes egne kreative bidrag til teksten og forkunnskaper innebærer deres minner, erfaringer og kunnskaper. Å skape mening handler om hvordan elever gjør slutninger og konkretiserer hull i teksten slik at den fremstår som meningsfylt for dem. Jeg vil belyse min funn med teorier hentet fra den kognitive litteraturforskningen om leserens mentale prosesser i møtet med en skjønnlitterær tekst. I tillegg vil jeg knytte funnene mine til tidligere studier av elevers lesing.

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en empirisk undersøkelse i form av et undervisningsopplegg med lesing av novellen *Den korte sommeren* i en åttendeklasse. Her har *litterære samtaler* i grupper – der elevene fikk muligheten til å diskutere teksten med hverandre, presentere egne tolkninger og lytte til andres innspill – vært sentralt. Aktiviteten *meddiktning* – der elevene måtte gjøre slutninger om hull i teksten – la grunnlaget for elevenes samtaler. I den forbindelse vil jeg drøfte hvordan meddiktning kan brukes for å realisere elevenes konkretiseringer av tekstens hull. Ut fra funnene vil jeg forsøke å si noe om elevenes meningsskaping i novellen og vise til noen fellestrekk i elevenes slutninger. Datamaterialet består av skriftlige elevbidrag der elevene svarte på spørsmål om noen underbestemte sider ved teksten. Elevene ble samtidig bedt om å peke på hvilke forkunnskaper som hadde inspirert dem. I tillegg består funnene av mine egne observasjoner og erfaringer fra gjennomføring av undervisningsopplegget. Min egen lærerfaglige analyse av novellen drøfter noen underbestemte deler ved teksten og antyder hvilke skjema teksten kan fremkalle hos elevene. Denne analysen må også betraktes som en del av empirien i undersøkelsen.

### **1.3 Disposisjon**

Avhandlingen har seks kapitler. I det neste kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for den empiriske undersøkelsen og gi en begrepsavklaring. Deretter vil jeg i kapittel 3 vise hvordan jeg har fått tilgang til felten, samlet inn datamaterialet og gjennomført den empiriske undersøkelsen med didaktiske begrunnelser. I kapittel 4 vil jeg analysere og drøfte den skjønnlitterære novellen som den empiriske undersøkelsen er sentrert rundt. Funnene fra den empiriske undersøkelsen vil presenteres i kapittel 5 og ses i lys av perspektiver presentert i kapittel 2. Til slutt vil jeg drøfte funnene og oppsummere. Oppgaveheftet elevene jobbet med er omfattende. Derfor har jeg valgt å kun legge ved de spørsmålene og oppgavene som har blitt gjort til gjenstand for analyse.





## **2 Teoretiske perspektiver**

Det sentrale for min empiriske undersøkelse er å finne ut hvordan elever bruker egen fantasi og forkunnskaper for å skape mening i det som kan oppleves som hull i en tekst. For å belyse dette vil jeg støtte meg til teorier fra en tilnærming inspirert av den kognitive retningen om hvordan leser tilfører teksten mentale bidrag. Dette vil ses i sammenheng med det dialogiske tekstsynet som handler om samspillet mellom leser og tekst i leseprosessen. Deretter vil jeg presentere noen funn fra tidligere forskning på elevers lesning. Meddiktning er en didaktisk aktivitet som har blitt brukt for å realisere elevenes konkretiseringer av tekstens hull, og vil utdypes nærmere med noen kritiske bemerkninger. I tillegg vil jeg sammenfatte noen prinsipper for den litterære samtalen og bruken av lesestrategier generelt, samt drøfte hvordan lærers analyse av litterære tekster er et viktig redskap i litteraturundervisningen. Først vil jeg gjøre rede for den kognitive retningen i korte trekk.

### **2.1 Den kognitive retningen**

Kognitiv litteraturforskning, eller kognitiv poetikk, forener læren om det språkkunstneriske og kognisjonsforskning. I denne forbindelsen forstås poetikk som generell litteraturteori, ikke som dramatik eller lyrikk. Kognitiv viser til den amerikanske kognisjonsforskningen som konsentrerer seg om menneskesinnets struktur og virkemåte (Brandt & Kjørup 2009:7). Kognitiv litteraturforskning interesserer seg for hva som skjer med leseren i møtet med litterære tekster, altså leserens mentale prosesser. Leserens har minner, erfaringer og forkunnskaper som vil påvirke meningsskaping i og forståelse av teksten. Teksten vil på sin side aktivere leserens forkunnskaper på ulike måter. Her er man på den ene siden interessert i hvordan teksten fungerer og på den annen side interessert i hvordan menneskesinnet fungerer.

Denne retningen innenfor litteraturforskning har inspirert til en kognitiv litteraturdidaktikk. Kognitiv litteraturdidaktikk er særlig opptatt av hvordan eleven forstår teksten og har blant annet til hensikt å gjøre elevene bevisst på egen tenkning om teksten. I Danmark har denne retningen fått et sterkere fotfeste enn her til lands. Peter Kaspersen presenterer en litteraturdidaktikk med en kognitiv inspirert tilnærming.

Den helt avgjørende gevinst ved at la sig inspirere af kognitive teorier til at forny litteraturredidaktikken ligger muligvis i at de giver læreren et redskab til, ikke blot tekstanalyse, men analyse af tekstfortolkninger, egne og elevers. Hvilke problemer oppstår der i elevenes forståelse når de forsøker at projicere deres hverdagserfaringer, der som regel vil være skematiserte, over på tekstene?

Kaspersen 2009:213.

Hans forslag er rettet mot opplæring i den videregående skolen, men tilnærmingen er like relevant for grunnskolen. Dersom man ønsker å øke elevenes bevissthet omkring de kognitive prosessene, vil det være hensiktsmessig å starte dette arbeidet tidlig – selvsagt tilpasset elevenes forutsetninger. De kognitive prosessene didaktikken har til hensikt å utvikle er overførbare til alle livets situasjoner, og er blant de fremste fordelene ved den kognitive litteraturredidaktikken (Kaspersen 2009:213).

I min empiriske undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i denne kognitive litteraturredidaktikken. Her ser jeg blant annet på Magne Drangeids bruk av uttrykket *utfylling* i forbindelse med leserens mentale bidrag til teksten, og undersøker uttrykket nærmere. Innenfor litteraturredidaktikk her til lands har Drangeid (2014) sammenfattet perspektiver fra kognitiv litteraturforskning og kognitiv litteraturredidaktikk, og presenterer en alternativ retning for litteraturundervisningen der leserens forståelsesprosesser i møtet med teksten er det sentrale.

### **2.1.1 Leserens forkunnskaper**

Et av utgangspunktene for kognitiv litteraturforskning er *skjemateori* hentet fra kognitiv psykologi. Blant andre har Frederic Bartlett påvirket feltet. Kort sagt viser *skjema* til en aktiv organisering av tidligere reaksjoner eller erfaringer. Bartlett er selv skeptisk til bruken av begrepet skjema. Han mener termen er for fragmentarisk og brukes for å dekke et for stort område. Selv foreslår han uttrykket *organized setting* for å beskrive fenomenet, men bruker likevel begrepet skjema – imidlertid i snevrere betydning. (Bartlett 1995:201-202). Innenfor en kognitivt inspirert litteraturredidaktikk kan skjemateori brukes for å forstå hva som skjer hos leseren idet alt er som forventet og når det skjer noe nytt. Drangeid bruker uttrykket *utfylling* om leserens mentale bidrag til teksten for at tekstverdenen skal fremstå som fyldig. Han

presenterer en fremstilling med ideer fra skjemateori og viser hvordan teorien kan være nyttig for å forstå hvordan våre bakgrunnskunnskaper er med på å forme lesing av nye tekster. «[...] gjentatte erfaringer som ligner hverandre [...]» er danner grunnlaget for skjemaene våre og gjør generalisering mulig (Drangeid 2014:65-66).

En annen teori fra kognitiv litteraturforskning som har fellestrekk med skjemateori er *Scenario-Mapping Theory*. Når vi leser gjør vi slutninger om teksten basert på vår kunnskap om verden. Vanligvis benytter vi oss av implisitt kunnskap for å fylle inn det teksten unnlater å fortelle oss (Sanford & Emmott 2012:11-12). Forståelse forutsetter dermed en viss gjenkjenning av situasjonen som beskrives i teksten (Sanford & Emmott 2012:21). *Scenario-Mapping Theory* går ut fra at kunnskap er representert i nyttige, anvendelige, situasjonsspesifikke pakker, altså *scenarioer*. Når vi leser en tekst forsøker vi å finne et scenario som passer overens med situasjoner i teksten for å forstå hva som skjer (Sanford & Emmott 2012:24). Ta for eksempel scenarioet «han kjørte hjem». Siden det er snakk om en person som kjørte hjem, tolker vi det slik at han brukte en bil, og ikke buss eller tog. Vi kopler informasjon i teksten til en situasjon vi kjenner igjen (Sanford & Emmott 2012:22). Her gjør vi en slutning om noe teksten ikke forteller oss og vi baserer slutningen på implisitte forkunnskaper. Det er snakk om en utfylling som bidrar til å gjøre teksten mer fyldig.

### **2.1.2 Tekstens aktivering av leserens forkunnskaper**

George Lakoff og Mark Johnson er sentrale teoretikere innenfor kognitiv litteraturforskning. De konsentrerer seg særlig om metaforens betydning for menneskets tanker og handlinger, men skriver også en del om det beslektede fenomenet metonymi som er mer sentralt i min undersøkelse. Metaforer og metonymi er kjente begreper fra litteraturteorien. Metaforer er en form for *overføring*. Ord eller begrep overføres fra en kjent til en ukjent sammenheng og skaper et billedlig uttrykk. Dette uttrykket vil ikke gi mening i bokstavelig forstand. Det vises ofte til eksemplet «løven Akilles». Ved å omtale krigeren Akilles som en løve tilegner man ham egenskaper han ikke har, men som løven har (Claudi 2010:104). Metonymi handler på den annen side om *omskrivning*. Et fenomen blir omtalt via et annet, men beslektet begrep. For eksempel «Å lese Ibsen» for å lese et skuespill av Ibsen, «stål» for sverd i norrøn diktning eller «min store kjærlighet» for en person (Claudi 2010:107-108).

Innenfor kognitiv litteraturforskning er det en sammenheng mellom metonymi, metaforikk og skjemateori. I metonymiske konsepter der fenomener omskrives skjer det en forskyvning av kunnskap *innenfor* et skjema i motsetning til metaforiske kopinger som handler om overføring *på tvers* av skjemaer (Lakoff og Johnson 2003:38). I eksemplet med «å lese Ibsen» skjønner vi at det handler om å lese *verk av* Ibsen. Kunnskapen som er nødvendig for å foreta denne koplingen befinner seg innenfor ett skjema. «Min store kjærlighet» og personen som omtales via omskrivingen befinner seg også innenfor ett skjema for minner, erfaringer og kunnskap. Metonymiske koplinger relaterer seg til leserens utfylling eller slutninger ved at leseren assosierer noe i teksten med noe lignende han eller hun allerede vet. Thomas Illum Hansen er sentral innenfor kognitiv litteraturredaktikk i Danmark. Han kopler metonymi til uttrykket utfylling. Illum Hansen forklarer hvordan kognitive skjema aktiveres gjennom en form for skiftning eller forskyvning av elementer innenfor et erfaringsområde (Illum Hansen 2011:53-54).

Der Scenario-Mapping-Theory handler om at situasjoner beskrevet i teksten kan skape assosiasjoner til kjente scenarioer, viser Lakoff og Turner (1989:106) til at også ord i teksten kan skape assosiasjoner til leserens forkunnskaper. Assosiasjonene får leseren til å foreta metonymiske koplinger innenfor ett skjema. Ord kan fremkalle bildeskjema for selve konseptet ordet innebærer, for eksempel *vei*, men kan også skape assosiasjoner til hele skjemaet for bevegelse mot en destinasjon. På denne måten utvides lesingen (Lakoff og Turner 1989:100). Når lesingen utvides er det en form for utfylling av teksten. I metonymiske koplinger foregår det en aktivering av leserens forkunnskaper. Dermed vil leserens mentale bidrag få teksten til å fremstå som mer fyldig.

Menneskets forståelse for metonymier og metaforer tilhører et konseptuelt system for hvordan vi tenker og handler. Vi er ubevisst dette systemet, og tenker og handler så å si automatisk. Uttrykket *kognitivt ubevisst* brukes for å beskrive dette systemet som omfatter «[...] any mental operations and structures that are involved in language, meaning, perception, conceptual systems, and reason.» (Lakoff og Johnson 1999:12). I møtet med en skjønnlitterær tekst foretar altså leseren ubevisst en rekke mentale operasjoner basert på tekstens signaler. Her vil implisitt kunnskap bidra til leserens automatiske slutninger om det teksten ikke sier

eller bare antyder. Ifølge Kaspersen (2009) er det disse prosessene den kognitive litteraturdidaktikken ønsker å utvikle og som elevene må gjøres bevisste på.

### **2.1.3 Metaforer**

Forskning på metaforer er et stort felt og jeg vil ikke gå i dybden på det, da metaforer ikke utgjør et hovedpoeng i min empiriske undersøkelse. Likevel har metaforer blitt et emne i undersøkelsen, da elevene har gjort metaforiske koplinger automatisk. Dette kan ses i lys av Lakoffs og Turners (1989:3) teori om hvordan metaforiske konsepter er en del av menneskets sinn og handlinger, og helt avgjørende for hvordan vi oppfatter verden rundt oss, orienterer oss og forholder oss til andre mennesker.

Siden metaforer handler om omskriving, å si noe ved hjelp av noe annet, brukes de ofte for å forstå tema i tekster. Tema er av en abstrakt størrelse og peker ut av teksten. Det kan være meningsinnhold, tanker, ideer, holdninger, stemninger, problemstillinger eller spørsmål som teksten formidler. Å fastsette ett tema i en tekst er problematisk, da flere temaer kan gjøre seg gjeldende (Claudi 2010:179-180). Tema er ofte utledet av flere motiver. Motiv er det konkrete som er beskrevet i teksten, for eksempel personer, gjenstander, hendelser eller replikker. Motiver kan også være gjenkjennelige problemstillinger eller forestillinger som inngår i den større tematikken i teksten (Claudi 2010:117).

I klasserommet jobbet elevene noe med tematiske tilnærminger til novellen, og jeg vil kommentere noen sentrale funn fra dette arbeidet i tillegg til at jeg så vidt vil berøre tematikk i min lærerfaglige analyse. Likevel er det arbeidet med leserens utfylling som er det sentrale i undersøkelsen, og da også en forståelse for teoretiske perspektiver om metonymi.

## **2.2 Leserens opplevelse av teksten som ufullstendig**

Teorier om at det finnes åpne steder i litterære tekster finnes hos Wolfgang Iser og Roman Ingarden. Disse plasserer seg innenfor henholdsvis fenomenologien og resepsjonsetikken, og representerer andre perspektiver enn den kognitive retningen. Drangeid som presenterer den kognitive tilnærminga på norsk unnlater å bruke uttrykket tomme rom, sannsynligvis for å markere skillet mellom retningene, og støtter seg istedenfor til teoretikere med en tydelig

kognitiv forankring. Han plasserer Iser innenfor den leserorienterte retningen (Drangeid 2014:31). Illum Hansen forener imidlertid perspektivene fra fenomenologien og resepsjonestetikken sammen med de kognitive litteraturteoretikerne. Han forklarer leserens utfylling med utgangspunkt i Ingarden og Iser.

Ingarden bruker uttrykket «places of indeterminacy» om stedene i teksten som trenger *konkretisering*. Det vil alltid være sider ved personer og gjenstander, samt tidsspenn som ikke beskrives eksplisitt. Gjennom antydninger i teksten vet vi likevel at disse momentene er til stede (Ingarden 1973:50-51). Leseren vil fylle ut disse stedene ut fra et behov om at teksten skal fremstå som fullstendig og realistisk. Denne konkretiseringen er ofte ufrivillig, eller med Lakoffs og Johnsons ord: En kognitivt ubevisst operasjon. Disse konkretiseringene kan i mange tilfeller ikke berettiges ut i fra teksten og gjør at vi beveger oss utenfor tekstens rammer. Vi har en tendens til å lese mellom linjene og overtolke det vi leser. Ingarden omtaler dette som en «cocreative» aktivitet. Leseren tar initiativ til og bruker sin egen fantasi for å fylle ut tekstens hull (Ingarden 1973:52-54).

Dersom vi går til Iser, hevder han også at det finnes hull i teksten som leseren vil fylle ut. Disse hullene fylles ikke ut vilkårlig, men med utgangspunkt i signaler gitt av teksten. Kommunikasjonen eller dialogen mellom tekst og leser initieres av tekstens tomme rom (Iser 1978:169). Iser (1978:18-19) er opptatt av samspillet mellom tekst og leser, og slik han uttrykker det setter teksten rammer for leserens utfylling. Han ser ut til å være opptatt av at teksten faktisk *er* ufullstendig og at leseren må svare på teksten i motsetning til hos Ingarden der leseren ubevisst fyller ut på grunn av et *behov* for at teksten skal fremtøne seg som ferdig. Begge er likevel opptatt av funksjoner i teksten. Kognitiv litteraturforskning er imidlertid opptatt av leserens mentale prosesser og ulike måter teksten utløser disse.

Med utgangspunkt i Ingarden presenterer Illum Hansen uttrykkene *underbestemthet* og *overbestemthet* for å beskrive samspillet mellom tekst og leser. Underbestemthet omfatter alle deler ved teksten som er tilstede uten å være direkte fremstilt, som leseren *opplever* som tomme rom. Overbestemthet handler om de mønstrene i teksten som binder den sammen, og vil styre leserens utfylling av tomme rom (Illum Hansen 2011:94). Språklige uttrykk og tekster er både underbestemte og overbestemte: Underbestemtheten kompenseres for ved å



trekke skjemaer inn i teksten. Disse skjemaene knyttes sammen i et mønster og det blir mulig for leseren å danne seg bestemte forestillingsbilder (Illum Hansen 2011:94).

Hva er så forskjellen mellom uttrykkene tomme rom og utfylling? Tomme rom er noe som er til stede i teksten, og har ifølge Illum Hansen noe å gjøre med overbestemthet og underbestemthet. De tomme rommene i teksten aktiverer skjema hos leseren. Her starter leserens utfylling. Utfylling er noe leseren *gjør* med utgangspunkt i teksten. Det er en kognitiv prosess der leserens mentale bidrag gjør tekstverdenen fyldig, slik at den for leseren fremstår som komplett eller forståelig. Det er et samspill mellom tekst og leser, der teksten på kommer med antydninger og leseren tar slutninger.

Jeg vil veksle mellom uttrykkene underbestemthet, hull og tomme rom, men jeg viser til det samme fenomenet. Her velger jeg å bruke uttrykket tomme rom, selv om det er hentet fra en annen retning enn den kognitive. Dette delvis fordi Illum Hansen bruker begrepet relatert til kognitiv litteraturredidaktikk, men også fordi det er et mer etablert uttrykk innenfor litteraturteori. Med tomme rom mener jeg det som er til stede i teksten uten å være direkte fremstilt, slik Illum Hansen forklarer underbestemthet.

### **2.3 Et dialogisk tekstsyn og intertekstualitet**

Mikhail Bakhtin var svært opptatt av dialogen og tekstbegrepet. Hans forståelse for tekstbegrepet er vidt og omfatter alle tekster både muntlige, skriftlige og visuelle – «[...] any coherent complex of signs [...]» (Bakhtin 1986:103). I følge Bakhtin forstår vi en tekst når vi svarer på den.

For å forstå ein tekst må vi svare på den. Det vil seie: vi må gå inn i den dialogiske utvekslinga av ytringar som all tekst er ein del av. Berre som deltakarar i dialogen, i det vi svarer, er vi i stand til å forstå.

Slaattelid 1998:61.

Møtet mellom leser og tekst er som en dialog, der teksten er innstilt på leserens svar og aktive svarende forståelse. Teksten forsøker kanskje å oppdra leseren, overbevise leseren, fremkalle en kritisk respons eller å påvirke elever og andre som skal føre den videre. Teksten er en del

av talekommunikasjonens kjede, og som replikker i en dialog er teksten knytt sammen med andre verk eller ytringer, både med de teksten svarer på og de som svarer på selve teksten (Bakhtin 1998:17).

Begrepet *intertekstualitet* er relevant å før inne i denne sammenhengen. *Intertekstualitet* viser til den forbindelsen som er mellom tekster.

Sentralt står tanken at en tekst alltid inneholder spor av et ubestemmelig antall andre tekster. Disse sporene bærer i seg betydning av ulikt slag, og et viktig poeng ved intertekstualitetsbegrepet er at meningen i en tekst oppstår i samklang eller dialog med betydninger og meningslag som tilføres av andre tekster.

Claudi 2010:79.

En tekst eksisterer ikke på egenhånd som en fullstendig enhet, og fungerer dermed ikke som et lukket system. Siden tekstens forfatter har lest tekster før han har produsert noe selv, er det uunngåelig at forfatterens verk vil ha referanser, sitater og være på virket på ulike måter. I tillegg er en tekst kun tilgjengelig gjennom lesning, og der vil leseren ha tidligere erfaring med andre tekster som vil påføres lesingen av nye tekster (Still & Worton 1995:1). Julia Kristeva drøfter intertekstualitetsbegrepet med utgangspunkt i Bakhtin. Hun sier at måten tekster er i dialog med hverandre kan brukes for å forstå intertekstuelle forhold (Kristeva 1980:69).

Det dialogiske tekstsynet og intertekstualitet er vevd tett sammen. Dersom en inntar dette tekstsynet vil leseren ha en sentral rolle i møtet med en tekst ettersom han går i dialog med teksten og svarer på den. Leseren vil svare på teksten blant annet ved å fylle ut de tomme rommene. Slik sett er det mulig å kople sammen intertekstualitet, tomme rom og utfylling. Intertekstualitet svarer til teksters dialog med andre tekster. Tomme rom er en bestanddel i tekster, mens utfylling er noe leseren gjør og slik sett en del av hans bidrag til konstruering av en tekstverden. Det er sannsynlig at man som leser vil la seg påvirke av andre tekster man har lest når man forsøker å skape forståelse i en ny tekst, noe jeg har forsøkt å avdekke i min undersøkelse.

## 2.4 Hvordan møter elever skjønnlitterære tekster?

I sin doktorgradsavhandling viser Dag Skarstein (2013:146) til hvordan elever typisk forenkler og tilpasser sin tolkning av skjønnlitterære tekster slik at de får bekreftet allerede eksisterende meningsbærende skjema. Mange elever går i liten grad inn i andre og fremmede kontekster når de skal arbeide med en litterær tekst, men møter heller teksten ut fra egen her-og-nå-kontekst. Jon Smidt dokumenterte de samme tendensene blant elever i den videregående skolen på 1980-tallet. Når elevens opplevelse av tekstens fremmedhet og frustrasjon blir for sterk, vil teksten ofte avvises som meningsløs, uinteressant og kjedelig (Smidt 1989:224). Disse funnene kan ses i lys av Skarsteins definisjon av literacy-begrepet:

Literacy handler om evnen til å tre ut av egen her og nå-kontekst, gå inn i andre kontekster og erobre nye leserroller. Det handler om en metabevissthet om hvorfor en tekst er skrevet, hva teksten «vil», hvordan den virker, men også hvordan dens budskap formidles via sjangervalg og valg av språklige og andre virkemidler. Koblingen til litterære tekster er åpenbar fordi litterære tekster nettopp kan representere nye eller andre kontekster enn de vi tar for å være selvsagte.

Skarstein 2013:149

Mange elever ser ut til å mangle denne metabevisstheten der de kan snakke om en tekst ut fra flere perspektiver. Örjan Torell har forsket på svenske, finske og russiske skoleelevers litterære kompetanse. Funnene hans viser at svenske og finske elever møter tekster på en lignende måte som norske skoleelever. Elevene møter tekstene som blanke ark der de kan projisere egne erfaringer, meninger og livssyn, ofte som *common sense*-baserte budskapslesinger. (Torell 2002 gjengitt i Fodstad 2013:61-62). Her viser Torell til hvordan svenske og finske elever har lite av det han kaller for *utføringskompetanse*. Dette er en sosialt innlært og konvensjonsstyrt kompetanse til å analysere litterære tekster (struktur, komposisjon, fortelleteknikk, intrige, genre, figurativt språk osv.). De svenske og finske elevene har derimot stor *overføringskompetanse*, som handler om å kople tekstens innhold til egne livserfaringer (Torell 2002 gjengitt i Fodstad 2013:57).

Disse funnene kan relateres til Bartletts påstand om at leseren vil forsøke å omforme det ukjente til noe kjent. Bartlett hevder at våre oppfatninger ikke alltid er reelle. Vi har en

tendens til å reprodusere stereotype og konvensjonelle oppfatninger. Tilpasningene samsvarer ofte ikke med utgangspunktet.

It now seems certain that attitudes, springing up upon a basis of some not very well-defined perceptual pattern, may strongly influence recall, and may tend in particular to produce stereotyped and conventional reproductions which adequately serve all normal needs, though they are very unfaithful to their originals.

Bartlett 1995:55

Dermed kan leseren være noe upålitelig i leseprosessen ved at han eller hun tolker på en måte som egentlig ikke samsvarer med teksten. Når steder i teksten fremstår som *for* fremmed eller ugjenkjennelig, vil leseren tilpasse det til noe som er mer forståelig. Ingarden påpeker jo at leserens konkretisering i mange tilfeller ikke er i tråd med teksten. Dersom leseren omformer det fremmede til noe kjent kan lesingen bevege seg for langt unna teksten. I tilfellet med elevene til Skarstein og Smidt kan det fremmede ha vært for vanskelige å forestille seg, og med manglende skjema, vanskelig å gjøre slutninger om. Dermed søker kanskje leseren etter andre skjema for å forstå med det resultat at tolkningen blir mer ut i fra leserens eget perspektiv.

## 2.5 Meddiktning

Birte Sørensen bruker begrepet *meddiktning* om det bevisste arbeidet med å fylle ut tomme rom i teksten. Elevene gis muligheten til å gjøre eksplisitt den fiktive tekstverdenen de skaper mens de leser og tolker teksten (Sørensen 2001:235). Faren ved denne aktiviteten er at den beveger seg i retning av «fradiktning». Sørensen (2001:236) påpeker at kreativiteten raskt kan bli et mål i seg selv, noe som fører til at oppmerksomheten vendes fra teksten. Det er ikke den litterære teksten som står i sentrum for tolkningsarbeidet, men heller det kreative arbeidet der eleven vender inn i seg selv.

Marianne Lillesvangstu, Elise Seip Tønnessen og Hannde Dahl-Larssøn viser til aktiviteten meddiktning i sin bok *Inn i teksten – ut i livet*, som er et resultat av litteraturformidlingsprosjektet med samme navn initiert av Norsk barnebokinstitutt i 1999. Litteraturformidlingsprosjektet plasserer seg innenfor en leserorientert retning, og skiller seg dermed fra min tilnærming. Blant annet kommer dette frem gjennom et utsagn om at

meddiktning kan brukes for å gjøre om teksten til sin egen favorittsjanger (Lillesvangstu 2007:25), der det kreativt forestillende arbeidet ser ut til å stå i sentrum.

I Sørensen's forskning (2001:270) var det en hensikt å bruke meddiktende oppgaver for å undersøke hvilke muligheter de ga innenfor en dialogisk, transaksjonsteoretisk orientert litteraturpedagogikk. Hun konkluderer med at gode meddiktende oppgaver lar elevene tenke i dybden (Sørensen 2001:271). Videre sier Sørensen (2001:274) at arbeidet med meddiktning er et uttrykk for et dialogisk tekstsyn på litteraturpedagogikk. I meddiktende aktiviteter vil man gå inn som aktive bidragsytere i dialog med teksten. Dersom rammene er å fylle ut eller ta slutninger om det som ikke står skrevet i teksten, men som antydes, kan man sikre seg at arbeidet ivaretar tekstens premisser. Hun påpeker kan meddiktning som arbeidsform være velegnet for å få elevene til å lese grundig (Sørensen 2001:242). Elevene må være oppmerksomme på tekstens signaler og antydninger for at det ikke skal bli en rent kreativ aktivitet med uberettigede tolkninger. Min bruk av meddiktning har vært med den hensikt å finne ut hvordan elever bruker egen fantasi og forkunnskaper i møtet med en skjønnlitterær tekst. Meddiktning har latt elevene fylle ut det som kan oppleves som tomme rom i novellen, og elevene har blitt spurt eksplisitt om hva som har fått dem til å gjøre bestemte slutninger om teksten. Slik skulle elevene bevisstgjøres den rollen de har som aktive bidragsytere i lesingen av en litterære tekst. I tillegg måtte elevene tenke over egen tenkning.

## **2.6 Den litterære samtalen**

Ifølge Laila Aases definisjon av litterære samtaler er det klassesamtaler som gir uttrykk for leseerfaringer. Samtalene har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase 2005:106). Aase hevder at den litterære samtalen spiller en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Samtalen tvinger leseren til å stoppe opp og se tilbake på lesingen, og til å møte andres lesinger enn sin egen. På denne måten kan den litterære samtalen fungere som et dynamisk utviklingsmoment og dermed være avgjørende for litteraturlesingenes danningsfunksjon. Skolens lesing kan foregå i kollektive lesesituasjoner som utarter seg som tolkningsfellesskap. I disse tolkningsfellesskapene får elevene presentere sine tanker om teksten. «Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av

teksten ved å språkleggjere den, og han kan óg bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkningar.» (Aase 2005:107).

I min empiriske undersøkelse vil den litterære samtalen være et redskap for elevene der de i fellesskap utvikler tolkninger om teksten og foretar slutninger om tekstens underbestemthet. Med utgangspunkt i et dialogisk tekstsyn, er det også hensiktsmessig at elevene går i dialog med hverandre og med teksten. Innsikt i andres tenkning kan bidra til bevissthet omkring egen tenking – «hvorfor tenker noen *slik* når jeg selv tenker *sånn*?»

## **2.7 Gradvis forløsning av ansvar og eksplisitt modellering**

Astrid Roe (2011:113-115) omtaler «the gradual release of responsibility» og fremhever betydningen av modellering. Det handler om å gi elevene gradvis mer ansvar etter hvert som de blir mer øvet. Lærer modellerer strategier elevene kan bruke i møte med teksten, mens de øver seg på å bruke disse under lærers overvåking. Dette prinsippet vil delvis praktiseres da den empiriske undersøkelsen gjennomføres med utgangspunkt i en litteraturdidaktisk retning som er ny og ukjent for elevene. Elevene skal utføre aktiviteter og svare på spørsmål de vil ha behov for eksplisitt modellering i. Dette prinsippet er viktig for å sikre hver enkelt elevs forståelse, noe som også er viktig med hensyn til det skriftlige datamaterialet mitt.

## **2.8 Lærerfaglig analyse**

I analyse av teksten kan man bruke faglige begreper og modeller fra litterære analyse og metode. Illum Hansen påpeker at disse må imidlertid ikke brukes på bekostning av tekstens didaktiske potensiale (Illum Hansen 2011:104). Lærers analyse må «[...] vurdere innhold, form og hvilket utbytte en elev kan få av teksten, både på kort og lang sikt.» (Drangeid 2013:42). Formålet er å legge til rette for innlevelse, forståelse og refleksjon (Drangeid 2013:86). Ifølge Illum Hansen må lærer analysere metonymiske trekk i teksten for å få klarhet i hvilke begrepsskjemaer som kan ha betydning for elevenes slutninger. Ut i fra dette kan læreren vurdere om det er spesifikke skjemaer eller forkunnskaper som er relevant å aktivere eller gjøre elevene bevisste på før lesning – såkalte førlesingsaktiviteter. Denne innsikten kan også brukes for å forberede aktiviteter som får elevene til å reflektere over egne slutninger,



utvikle en overvåkningsstrategi over egen lesing og forståelse, og som i tillegg får elevene til å oppsøke, vurdere og ta i bruk forkunnskap (Illum Hansen 2011:98).

Min analyse av novellen, som ligger til grunn for den empiriske undersøkelsen, vil rette seg mot tekstens underbestemthet og hvilke skjema det er tenkelig at teksten vil fremkalle.

Hensikten med analysen er å legge til rette for at elevene skal kunne ta slutninger om teksten gjennom aktiviteten meddiktning.



### 3 Fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen

Utgangspunktet for denne avhandlingen er en empirisk undersøkelse gjennomført i en åttendeklasse på ungdomstrinnet om lesing og tolkning av novellen *Den korte sommeren*. Undersøkelsen ble gjennomført over fem klokke timer. Meddiktning var en av de sentrale aktivitetene i opplegget, men det ble tatt i bruk en mengde andre aktiviteter for en bredde og variasjon i tilnærmingen til teksten. Elevene jobbet hovedsakelig i grupper der den litterære samtalen var sentral, men også individuelt med å svare på spørsmål knyttet til teksten. Spørsmålene elevene svarte på utgjør det skriftlige datamaterialet for denne avhandlingen. I tillegg har jeg gjort noen observasjoner i tilknytning til gjennomføring av undervisningsopplegget. Dermed vil funnene i denne undersøkelsen være skriftlige elevbidrag og observasjoner. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten i den empiriske undersøkelsen med tilgang til felten og metoder for datainnsamling. Deretter vil jeg presentere gjennomføringen av undersøkelsen. Til sist vil jeg drøfte undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, samt gjøre meg noen etiske refleksjoner.

#### 3.1 Tilgang til felten

Informantene mine er en klasse med elever på 8. trinn. Det var med bakgrunn i et tidligere praksisopphold at jeg kontaktet en lærer for å undersøke interessen for et mulig samarbeid om mitt masterprosjekt. Erfaringer fra praksisoppholdet og samarbeid om et aksjonslæringsprosjekt var positive. Jeg ønsket å samarbeide med en lærer som ville ha interesse for prosjektet mitt og som var villig til å åpne klasserommet sitt. Tidligere praksislærer ble en *døråpner* for meg (Christoffersen og Johannessen 2012:53). Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:53) kan det kan være nyttig å bruke sitt sosiale nettverk for å tilrettelegge for å entre felten, nettopp fordi kvalitativ forskning ofte krever en høy grad av tillit. Å sikre seg tillit innebærer en reell tilgang til felten i motsetning til formell tillit som er selve avtalen som tillater at forsker entrer felten (Wadel & Fuglestad 2011:213).

Reell tilgang handlar om å verte akseptert og koma i samhandling med dei ein ynskjer å studera. Det handlar om kva for roller det er mogleg å inneha i feltet, kva for roller ein får eller klarer å forhandla seg fram til, og kva slags arenaer og informasjon ein får tilgang til gjennom dei ulike rollene.

I mitt tilfelle ga lærers tillit til meg muligheten til gjennomføre undervisningsopplegget slik jeg ønsket. I tillegg var en tidligere relasjon til lærer en stor fordel siden jeg skulle gjennomføre undersøkelsen i en klasse jeg ikke kjente. Med begrenset tid til rådighet var jeg avhengig av at det hele skulle forløpe på en vellykket måte. Derfor var lærers tillit til meg viktig også for at hun skulle gi meg innsikt i elevenes forutsetninger, som var nødvendig for å tilpasse både undervisningsopplegget og spørsmålene til datainnsamlingen. Slik sett var lærer en uvurderlig veileder i prosessen med planlegging og gjennomføring av den empiriske undersøkelsen.

Et annet moment som kan ha påvirket lærers interesse for arbeidet er den aktuelle skolens satsning på lesing som grunnleggende ferdighet, noe som omfatter mer enn lesing av skjønnlitteratur. Min undersøkelse var relatert til en spesifikk form for lesing innenfor norskfaget, men likevel i tråd med skolens arbeid med lesestrategier. Kanskje kunne min undersøkelse være et supplement det arbeidet skolen gjør, og elevene kunne få direkte nytte av opplegget. Dermed var utvelgelsen til dels basert på et marginalutvalg – en lærer og skole med samme interessefelt som forsker (Mellin-Olsen 1996:28-29). Tilgangen til felten kan også sies å være delvis basert på tilgjengelighet, altså hvem som kunne tilby meg informanter (Thalgaard 2013:61). Siden jeg hadde en antakelse om at den aktuelle læreren ville være villig til å stille sin klasse til disposisjon, tok jeg kontakt kun med henne for å sikre meg informanter. På grunn av prosjektets begrensede omfang tok jeg meg ikke tid til å undersøke interesse for deltakelse i studien ved flere skoler eller stille krav til lærer og elever om for eksempel tidligere arbeid med lesing og tolking av skjønnlitteratur.

### **3.2 Rammebetingelser**

Skolen jeg gjennomførte den empiriske undersøkelsen ved har lesing som grunnleggende ferdighet som satsningsområde. Dette innebar at elevene hadde erfaringer med ulike lesestrategier og de var vant til å ta imot leseinstruksjoner. Klasserommet var dekorert med planser som illustrerte ulike lesestrategier, og lærer oppga at hun aktivt minnte elevene på hvorfor de bruker de ulike strategiene i forbindelse med ulike læringsaktiviteter. Dette vitner om at det jobbes aktivt med lesing i alle fag, og at elevene er vant til at det snakkes om lesing.

Åttendeklassen jeg gjorde feltarbeid i består av elever med et bredt spekter av faglige ferdigheter, og sannsynligvis varierende interesse for faget og det å lese skjønnlitteratur – noe som må anses som ganske typisk. Klassen fordeler seg jevnt på begge kjønnene.

Læreren jeg samarbeidet med og jeg ble i forkant enige om at jeg skulle ha ansvaret for all planlegging og gjennomføring av undervisningen. Dette fordi det var innenfor et fagfelt jeg hadde satt meg særlig inn i, og fordi jeg hadde mine forestillinger om hvordan jeg ønsket å gjennomføre undervisningen. Lærers rolle besto i å gi faglig veiledning til elevene i arbeidet med teksten og rettlede dem der det var nødvendig. Dette kan ha vært et metodisk problem, noe jeg vil drøfte litt senere i kapitlet. Imidlertid er lærers praksis en del av klasseromskulturen, og dermed relevant for min empiriske undersøkelse.

På tidspunktet ved gjennomføring av undersøkelsen var elevene litt over halvveis i skoleåret, men lesing og tolking av skjønnlitteratur var et relativt nytt område for dem på ungdomstrinnet. Dette kan ha påvirket resultatene mine ved at elevene ikke var vant til å snakke om skjønnlitterære tekster på en faglig måte og de hadde ikke utviklet en analytisk tilnærming til skjønnlitteratur. Dermed kunne resultatene vist en annen grad av refleksjon dersom undersøkelsen hadde blitt gjennomført i en tiendeklasse. Jeg velger likevel å forholde meg til funnene ut fra elevenes forutsetninger og vil ikke antyde hva mer erfarne elever kunne svart. Dessuten er funnene viktig fordi de sier noe om yngre elevers refleksjon omkring egen tenkning, noe som kan antyde noe om stadier for metabevisssthet.

### **3.3 Det skriftlige datamaterialet**

Til mitt prosjekt utformet jeg et hefte med oppgaver elevene skulle reflektere over og svare på skriftlig. Oppgavene er tilpasset novellen og omfatter førlesingsaktiviteter som skulle aktivere elevenes skjema og skape assosiasjoner, meddiktende og tematiske oppgaver med utgangspunkt i min lærerfaglige analyse og elevenes vurdering av undervisningsopplegget og egen forståelse. Jeg vil kun presentere funn fra de meddiktende og de tematiske oppgavene. I oppgavene om meddiktning ble elevene bedt om å begrunne svarene sine med utgangspunkt i egne forkunnskaper – med muligheten til å dra intertekstuelle linjer. Hensikten med oppgaveheftene var at elevene skulle få reflektere individuelt, slik at hver enkelt elevs stemme

skulle komme frem. Metoden for innhenting av datamateriale ligner loggskrivning, men er mer styrt. May Britt Postholm og Torill Moen (2009:62-63) sier lærer kan hjelpe elevene med loggskrivningen ved å stille konkrete spørsmål. I mitt tilfelle ble elevene stilt spesifikke spørsmål, noe som var viktig for å sikre meg et datamateriale som kunne svare på forskningsspørsmålet mitt om hvordan de brukte egen fantasi og forkunnskaper for å skape mening i en skjønnlitterær tekst.

Tilpasning av selve oppgavene ble gjort gjennom to nivåer. Først ble elevene stilt et refleksjonsspørsmål der det subjektive ble vektlagt. Videre utformet jeg setningsstartere til spørsmålene for å hjelpe elevene ytterligere. Tanken bak dette var at de elevene som hadde lettere for å reflektere kunne forholde seg til bare spørsmålet, mens de elevene som trengte ekstra støtte fikk det gjennom setningsstartere.

### **3.3.1 Elevenes behov for utdypning av spørsmålene**

Det viste seg at flere elever opplevde det som utfordrende å svare på hvilke forkunnskaper som fikk dem til å gjøre ulike slutninger om tekstens tomme rom og finne ut av mulige tema. Derfor ble det nødvendig med en utdypning av spørsmålene og eksempler på hva de kunne svare. I mange tilfeller stilte jeg elevene spørsmål relatert til deres egne forkunnskaper for å fremkalle relevante skjema. Spørsmålene i oppgaveheftet var kognitivt utfordrende siden elevene ble bedt om å sette ord på egen tenkning. Allerede i forkant av feltarbeidet var jeg forberedt på at noen elever kunne ha vanskeligheter med å forstå hva spørsmålene spurte etter. Jeg måtte likevel bruke mer tid enn antatt på å forklare hva de egentlig skulle svare. Dette var en tidstyv som fratok elevene noe tid til det individuelle arbeidet med de skriftlige oppgavene, og kan ha påvirket funnene ved at noen elever ikke har fått tilstrekkelig med tid til å svare.

### **3.3.2 Styrker og svakheter ved bruken av skriftlige elevbidrag**

Bruken av skriftlige elevbidrag som datamateriale har sine styrker og svakheter. Den fremste styrken ved metoden er innsynet i hver enkelt elevs tenkning og at hver enkelt elevs stemme fikk komme til uttrykk. Siden elevene skrev loggene individuelt fikk de uttrykke sine egne meninger og tolkninger, noe som kan være utfordrende å gjøre i grupper. Elevene kan også ha opplevd det som tryggere å uttrykke seg skriftlig ved at de kunne være mer ærlig. Samtidig

kan manglende evne til å uttrykke seg skriftlig ha vært et problem hos enkelte elever, som dermed ikke fikk uttrykt alt de tenkte. For noen elever gikk skrivingen litt langsomt, noe som også kan ha vært et hinder i og med at de hadde begrenset tid på seg.

Et annet moment ved skrivingen er at den kan ha blitt opplevd som uforpliktende av elevene siden de ikke ble vurdert med en karakter. Dermed kan enkelte elever hatt lavere motivasjon for skrivingen og ytt mindre enn de vanligvis ville gjort. På den annen side kan noen av elevene vært mer opptatt av å gi et godt inntrykk eller svare det de trodde jeg ønsket å høre. Begge tilfellene kan føre til noen feilkilder i datamaterialet. Oppgaveheftene var ikke anonyme, men ble utlevert og innlevert hver økt for å sikre at materialet ikke skulle gå tapt. Dermed vet elevene at de ikke var anonyme og at jeg sannsynligvis leste det de skrev etter hver økt.

Til tross for at det finnes noen ulemper ved bruk av skriftlige elevsvar i et datamateriale, har det i mitt tilfelle åpnet for mange muligheter. Hver elevs svar representerer ulike «elevtyper» med tanke på lesing og skriving, og samlet sett kan datamaterialet vise et mangfold av elevens tenkning. Forskerens analyse og tolkning av datamaterialet skal avdekke ulike sider ved elevenes forståelse og læring. Et svar som virker kortfattet og lite reflektert kan ved nærmere gransking avsløre viktig informasjon om elevens lesing, som det er viktig at jeg som forsker fanger opp og utdyper.

### **3.4 Deltakende observasjon**

I den empiriske undersøkelsen har jeg vært til stede i klasserommet som en deltakende observatør ved at jeg har vært direkte involvert i klasseromsundervisningen (Christoffersen og Johannessen 2012:68). Min rolle i klasserommet var først og fremst som lærer. Oppgavene mine besto i å forklare og veilede elevene i arbeidet med teksten, i tillegg til å kople elevene på det faglige arbeidet der det var nødvendig. Samtidig var jeg i en forskerrolle og kunne ikke unngå å legge merke til diskusjoner mellom elevene som kunne være forskningsmessig interessante. Dermed har jeg til dels gjennomført deltakende observasjon, men denne har vært ikke vært systematisk for eksempel ved valg av fokus. Siden jeg gjennomføre undervisning med alle de oppgaver det innebærer var min observasjon av andre orden (Bjørndal 2011:32).

Jeg noterte ned noen elevutsagn mens jeg observerte og veiledet elevene i deres samtaler, som jeg trodde kunne være relevante for min undersøkelse. Bortsett fra disse elevutsagnene skrev jeg ikke ned noen observasjoner under selve øktene. Det var mer viktig å veilede elevene i deres arbeid og ha blick på elevene i undervisningssituasjonen. Etter gjennomført undervisning skrev jeg ned mine opplevelser og erfaringer mens de var fersk i minnet (Christoffersen og Johannessen 2012:73). Disse vil komme frem når jeg presenterer gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen og vil danne en bakgrunn for min diskusjon av det skriftlige datamaterialet.

### **3.4.1 Drøfting av min deltakelse i klasserommet**

Et metodisk problem ved min deltakelse og veiledning kan være noen elevers manglende tillit til meg siden de ikke kjente meg. Dette kan ha gjort det vanskelig for enkelte elever å uttrykke seg ærlig i samtale med meg. I tillegg kan det jeg ikke kjente klassen, og dermed ikke den enkeltes forutsetninger, medført at jeg stilte elevene for utfordrende spørsmål. På grunn av dette kan jeg i den deltakende observasjonen ikke fått en tilstrekkelig innsikt i enkelte elevers tanker om og forståelse av teksten. Imidlertid kan det at jeg ikke kjente elevene ha gitt meg et fortrinn ved at jeg har vært mindre preget av min forforståelse i møtet med elevene og planlegging av aktiviteter, for eksempel med hensyn til hva jeg anså som mulig å gjennomføre.

Min veiledning av elevene i øktene kan også ha vært et metodisk problem. Min modellering av egen tenkning om teksten kan ha fungert styrende over for elevenes tenkning, og jeg kan ubevisst ha påvirket elevene i retning av hvilke svar jeg ville ha. Det samme vil også være tilfellet i tolkningen av det skriftlige datamaterialet ved at min forforståelse vil påvirke tilnærming og fokus. Ingen forsker er fri for antakelser og tar med seg sin forforståelse i egen forskning og tolkning av funn (Christoffersen og Johannessen 2012:22). Klassens lærer var også til stede i klasserommet og kan ha påvirket elevene med sin veiledning. Hun kan ha «styrt» elevene i en annen retning enn det som var hensikten med min empiriske undersøkelse, siden hun har sin forforståelse og en annen tilnærming til litteraturredidaktikk. Likevel viser datamaterialet at flere av elevene ikke tok utgangspunkt i min tenkning, men at de har svart ut fra sin egen forståelse av teksten.



### 3.5 Gjennomføring av den empiriske undersøkelsen

Den empiriske undersøkelsen min strekker seg over en periode på fem klokketimer fordelt på fire økter. Den første økten var en mandag og skulle fungere som en introduksjon til det videre arbeidet med teksten. Økt 2 og 3 ble gjennomført onsdag og torsdag, mens den fjerde økten ble gjennomført mandag den påfølgende uken. I økt 2, 3 og 4 jobbet elevene med ulike måter å tilnærme seg novellen, og det var her det skriftlige materialet ble produsert. Det var ønskelig med en viss progresjon der elevene skulle nærme seg teksten med en stadig økende forståelse og at kravet om refleksjon skulle øke etter hvert som elevene ble mer kjent med teksten. Det ble tatt i bruk en mengde aktiviteter som ikke var direkte relevant for den empiriske undersøkelsen, men som likevel var viktig for å sikre deltakelse, variasjon og motivasjon. Arbeidet med novellen i øktene og de ulike aktivitetene dannet grunnlaget for elevenes utfylling av det min lærerfaglige analyse avdekket som mulige tomme rom i teksten. Spesielt gruppesamtalene var viktig for å utvikle elevenes tenkning om teksten og gi dem forutsetninger for å svare på spørsmålene til datamaterialet mitt. I det følgende vil jeg presentere innholdet i de enkelte øktene.

#### 3.5.1 Økt 1 – introduksjon à 60 minutter

Den første økten var ment som en introduksjon til opplegget. Elevene ble fortalt om prosjektet mitt og informert om frivillig samtykke samt oppfordret til å snakke med meg på egenhånd dersom de ikke ønsket at jeg skulle bruke deres skriftlige bidrag eller lurte på noe. Ingen gjorde dette. Den korte novellen «Til salgs: Babysko, aldri brukt.» (angivelig Hemingway<sup>1</sup>) ble brukt for å forberede elevene på det kommende arbeidet med å fylle ut tomme rom i *Den korte sommeren*. Elevene ble introdusert for emnet litterære samtaler og jeg ønsket å gjøre dem bevisst på hvordan de selv kunne bidra for å skape god dialog.

---

<sup>1</sup> “For sale: Baby shoes, never worn.”. Ernest Hemingway krediteres ofte for denne korte novellen (six word story), men det finnes ingen sikre bevis for at han har skrevet den.

<http://quoteinvestigator.com/2013/01/28/baby-shoes/> [Lesedato:05.05.16)].

### **3.5.2 Økt 2 – à 120 minutter**

I denne økten begynte arbeidet med novellen. Jeg gjennomførte noen førlesingsaktiviteter for at elevene skulle bli forberedt på teksten og leste novellen høyt for elevene etterfulgt av en kort plenumsamtale der hver elev måtte dele sin umiddelbare reaksjon på novellen. Deretter skulle elevene lese novellen individuelt med lesebestillinger der de skulle finne et spørsmål til teksten de ønsket å diskutere i grupper og finne én del i teksten de dannet seg et spesielt mentalt bilde av som de skulle lese høyt for gruppen. Elevene presenterte sine lesebestillinger for gruppen sin og gikk i gang med de meddiktende oppgavene. De skulle diskutere årsaker til hvorfor noen mennesker bor på Venus, hvordan de forestilte seg de underjordiske byene, hva som kunne være grunner til at Margots familie kanskje skulle vende tilbake til Jorda og hva som skjer med Margot når hun er stengt inne i skapet. I en felles oppsummering presenterte gruppene hva de hadde kommet frem til og hva som enda fremsto som uklart. Avslutningsvis besvarte elevene spørsmålene som handlet om meddiktning, men de fleste ble ikke ferdig. Dermed ble jeg nødt til å sette av tid påfølgende økt for å fullføre arbeidet.

### **3.5.3 Økt 3 – à 60 minutter**

I denne økten fikk elevene fullføre de skriftlige oppgavene fra forrige økt. Siden denne økten ble gjennomført morgenen dagen etter, burde elevenes tanker enda være relativt fersk i minne. Planen for denne sesjonen var å fortsette med noen tolkningsaktiviteter. Blant annet ved å sammenligne sola og regnet, og peke på deres funksjoner, samt gå mer i dybden på karakterene Margot og William. Elevene ble delt i nye grupper og foretok en ny lesing av teksten med nye lesebestillinger der skulle finne beskrivelser av henholdsvis sola, regnet, Margot og William. Elevene sammenlignet sola og regnet, og forsøkte å finne ut hvilke roller de hadde i novellen. Deretter lagde elevene biodikt om Margot og William. Biodikt er en arbeidsmetode beskrevet blant annet i *Inn i teksten – ut i livet* (Tønnessen 2007:72), som går ut på å finne ulike karaktertrekk ved karakterer i en tekst (navn, alder, liker, liker ikke, drømmer om, frykter osv.). Her var hensikten å gjøre slutninger om karakterene basert på antydninger i teksten, men også for å variere tilnærmingen til arbeidet med teksten. Økten ble avsluttet med at elevene presenterte i plenum hva de hadde kommet frem til.

### 3.5.4 Økt 4 – à 60 minutter

Dette var den siste økta der elevene jobbet med novellen og tekstens tematikk sto på planen. Tolkingsaktiviteten tok utgangspunkt i et tokolonnenotat med forslag til tema i den ene kolonnen, og begrunnelse i den andre kolonnen. Forslagene til tema var med utgangspunkt i min egen lærerfaglige analyse av teksten. Temaene var *det å være annerledes, mobbing, å være innestengt og frykt for fremtiden*. Elevene ble oppmuntret til å finne egne forslag til tema. De måtte finne eksempler fra teksten – motiv – som kunne støtte opp deres tolkning og argumentasjon for de ulike temaene. Jeg viste elevene hvordan de kunne bruke tokolonnenotatet, og kom med noen eksempler som kunne begrunne de ulike temaene. I tilknytning til denne aktiviteten skulle elevene selv fylle ut et tokolonnenotat i oppgaveheftene sine etter gruppesamtaler. Elevene hadde behov for en del veiledning for å forstå hva tema egentlig handler om og for mange var dette en vanskelig oppgave.

### 3.5.5 Didaktiske begrunnelser

Det er flere aktiviteter som ble gjennomført i de ulike øktene som ikke er en del av det skriftlige datamaterialet mitt og som heller ikke er brukt for å svare på forskningsspørsmålet om elevenes bruk av egen fantasi og forkunnskaper for å skape mening i novellen. Selv om det det sentrale i den empiriske undersøkelsen var å samle inn et datamateriale som kunne brukes for å svare på forskningsspørsmålet, ville ikke elevenes svar komme av seg selv. Det måtte legges et grunnlag for elevene skriftlige bidrag gjennom å utvikle en forståelse for teksten. Derfor var det viktig å gjennomføre et helhetlig undervisningsopplegg med varierte aktiviteter både for å motivere og engasjere elevene, og med en naturlig progresjon. Undervisningsopplegget skulle gi elevene de påkrevde forutsetninger for å svare på spørsmål om meddiktning og motivere dem til skriveoppgavene.

Et viktig prinsipp for progresjon i undervisningsopplegget var en gradvis forløsning av ansvar der lærer modellerer og elevene utfører oppgaver der de får stadig mer ansvar (Roe 2011:113-115). Derfor var modellering av ulike måter å forgrype seg på teksten viktig. I den første økten ble den korte teksten «Til salgs: Babysko, aldri brukt.» benyttet for å illustrere hvordan det er mye som kan være til stede i en tekst uten å være direkte fremstilt. Jeg første modellerte egen utfylling av det som kunne oppleves som tomme rom: *Hvem handler teksten om? Hva har skjedd med personene i teksten? Hva er relasjonen mellom personene i teksten? Hvorfor skal*

*skoene selges? Hvorfor er ikke skoene brukt?* Her viste jeg elevene hvordan lesing er en assosiativ prosess og hvordan ord i teksten kunne fremkalle ulike bildeskjemaer hos leseren (Lakoff og Turner 1989:100). Jeg hadde på forhånd snakket om at det er ikke alt skjønnlitterære tekster forteller om personer, sammenhenger eller tidsspenn og at vi som lesere må tenke oss til mulige forklaringer. Her påpekte jeg hvordan man selv bidrar med egne forkunnskaper i møtet med en skjønnlitterær tekst. Hensikten var å gi en tilpasset fremstilling av uttrykket *utfylling* der leseren tilfører teksten mentale bidrag i form av tidligere erfaringer (Drangeid 2014:65-66). Elevene fikk øve seg i par på å tilføre teksten sine mentale bidrag og jeg fikk muligheten til å veilede elevene på det de opplevde som utfordrende. Dette ga meg innsikt i elevenes forutsetninger og var viktig for å tilpasse opplegget underveis.

Flere grep ble tatt for å sikre deltakelse og kople elevene på arbeidet med teksten. Derfor var det flere tilfeller der elevene måtte bidra med tanker og refleksjoner parvis, i grupper og i plenum. For eksempel i forbindelse med den litterære samtalen ønsker jeg at elevene skulle bli bevisst egen rolle som deltakere i en dialog. Derfor måtte alle elevene skrive ned på en lapp konkrete momenter de selv skulle bidra med. Det var viktig at samtalene skulle la elevene uttrykke egne leseerfaringer og fungere som et dynamisk utviklingsmoment for elevenes egen leseforståelse (Aase 2005:106-107). Det var nødvendig å etablere rammer for arbeidet og forberede elevene på de neste øktene. I den andre økten ble elevenes deltakelse sikret gjennom førlesningsaktiviteter der de blant annet skulle gjette tekstens handling ut i fra tittelen. En personlig tilnærming der elevene skulle dele sin egen umiddelbare reaksjon på teksten var et annet grep for å sikre deltakelse og engasjement. I tillegg ble hver enkelt elevs bidrag ble fremhevet og synlig verdsatt. Egen innsats skulle oppleves som betydningsfull.

Høytlesing av novellen var viktig for at alle elevene skulle få med seg teksten. Elevene skulle være bedre forberedt på å lese teksten på nytt individuelt med lesebestillinger. Her skulle lesebestillingene forberede elevene på gruppesamtalene og sikre deltakelse ved at alle skulle ha noe å presentere for gruppen si. Elevene skulle finne et spørsmål til teksten de ønsket å diskutere i grupper og finne én del i teksten de dannet seg et spesielt bilde av som de skulle lese høyt for gruppen. Hensikten var å skape en bevissthet omkring lesing som assosiativ prosess der teksten kan fremkalle bildeskjemaer (Lakoff og Turner 1989:100).

Gruppene var satt sammen med utgangspunkt i hvordan elevene var plassert i klasserommet, noe lærer mente var helt greit for gruppearbeid av mindre omfang. Gruppesamtalene lot elevene sette ord på egen tenkning om tomme rom i teksten og de ble samtidig utfordret i møtet med andres tenkning (Aase 2005:107). Mens elevene samtalte med hverandre bevegde jeg meg mellom de ulike gruppene for å veilede elevene og for å observere hvordan de jobbet med teksten. I min veiledning forsøkte jeg å fremkalle elevenes skjema, altså tidligere erfaringer (Bartlett 1995:201.202), ved å spørre om de hadde sett, hørt eller lest om noe tidligere de brukte for å forstå de tomme rommene i teksten. Jeg ønsket å gjøre elevene bevisst på prosessen med å forskyve elementer innenfor et erfaringsområde (Illum Hansen 2011:53-54). Jeg pekte også på situasjoner som kunne være gjenkjennelig og dermed bidra til en forståelse av det som beskrives i teksten (Sanford & Emmott 2012:21).

Øktene ble avsluttet med felles oppsummering der gruppene presenterte hva de hadde kommet frem til og hva de enda opplevde som uklart. Dette for at jeg skulle tilpasse opplegget videre. Avslutningsvis i øktene svarte elevene skriftlig på spørsmålene i oppgaveheftet, som gruppesamtalene skulle ha forberedt dem på. Både i arbeidet med meddiktning, sammenligning og tolkning presenterte jeg aktivitetene for elevene og modellerte hvordan oppgavene kunne gripes an, og lot deretter elevene bruke strategiene i samspill med andre. Her var jeg mindre eksplisitt i min modellering for å unngå at elevene ble for styrt av min tenkning.

### **3.6 Refleksjoner omkring den empiriske undersøkelsen**

Innenfor forskning stilles det krav om gyldighet og pålitelighet. Gyldighet – validitet – er en overenstemmelse mellom det forskeren sier hun skal gjøre og det hun faktisk undersøker. Det må være en konsistens mellom forskningsspørsmål og det som undersøkes. Dataene må være gyldig for det man faktisk undersøker. Pålitelighet – reliabilitet - forutsetter at forskeren unngår vurderingsfeil når svar eller observasjoner registreres. Det må være en konsistens mellom det informantene mener og det forskeren oppfatter. Undersøkelsen må være pålitelig (Patel & Davidson 2011:102-104). I mitt arbeid har jeg kontinuerlig brukt forskningsspørsmålet som referanseramme for alle valg og forsøkt å sikre at jeg bruker dataene i tråd med det forskningsspørsmålet spør om. Undervisningsopplegget jeg

gjennomførte var utformet for å utvikle elevenes forståelse for teksten og aktiviteten meddiktning la til rette for elevenes bruk av egen fantasi og forkunnskaper. Min veiledning til elevenes underveis skulle sikre at de forsto blant annet hva de skriftlige oppgavene spurte etter, og var viktig for å unngå misforståelser mellom meg og elevene.

Et annet viktig moment ved forskning på mennesker er det etiske overveielsene. Den nasjonale forskningskomité for samfunnsviten skap og humaniora har utarbeidet de *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH 2006). Spesielt de punktene som omhandler hensyn til personer er relevant for min undersøkelse. Her mener jeg å ha opptrådt etisk forsvarlig med tanke på informert og frivillig samtykke og meldeplikt. Elevene har blitt gitt muligheten til frivillig samtykke, det samme gjelder foreldrene siden barna er under 16 år (se vedlegg 2). I tillegg har jeg fulgt kravene om meldeplikt og fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD – se vedlegg 1).

Min deltakelse i klasserommet artet seg som ordinær undervisning. Det som skiller mitt arbeid fra en lærers vanlige arbeid er det at jeg har skriftliggjort og systematisert elevenes tenkning. Derfor er det viktig at jeg i henhold til NESH ivaretar kravene om å unngå skade og alvorlige belastninger, respekt for integritet og om å beskytte barn (NESH 2006). For eksempel må jeg ikke stille elevene i dårlig lys gjennom min fremstilling av deres tenkning om teksten. Ved å foreta koplinger mellom teoretiske perspektiver og elevens utsagn fremmer jeg kvalitet i forskningen.

## 4 I dialog med teksten *Den korte sommeren*

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg valgte å bruke *Den korte sommeren*, tolke novellen og drøfte hvordan jeg har implementert den i gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen for å øke elevenes bevissthet omkring litterær utfylling. Jeg vil analysere selve teksten med utgangspunkt i teoretiske begreper fra kognitiv litteraturforskning.

### 4.1 Begrunnelse av tekstvalg

Novellen er skrevet av den amerikanske science fiction-forfatteren Ray Bradbury. Siden teksten ikke er av den norske eller skandinaviske kulturarven, kan man stille spørsmål ved hvorfor akkurat denne teksten er valgt. Samtidig påpeker læreplanen det spenningsfeltet som norskfaget befinner seg i, nemlig mellom det historiske og samtidige, og det nasjonale og det globale (UDIR 2013:2). Under hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* fremheves norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. I tillegg er *Den korte sommeren* representert i norskverket Saga<sup>2</sup> for ungdomstrinnet og en rekke tidligere læreverk – dermed kan teksten hevdes å være kanonisert.

Den amerikanske litteraturforskeren Judith Langer viser til et undervisningsopplegg der novellen er brukt i forbindelse med å bygge en litterær forestillingsverden. Novellen ble brukt i arbeidet med å danne seg forestillinger og ble brukt for å skape mentale bilder hos elevene. Her bruker læreren lesestopp der elevene blir bedt om å fortelle hva de tenker og ser for seg underveis i lesingen (Langer & Close 1992:70; 2001:20-21). Det å danne seg forestillingsbilder er noe Illum Hansen (2011:94) trekker frem i forbindelse med fremkalling av skjema. I andre studier har teksten vist seg å være velegnet for bevisstgjøring omkring emosjoner da den fremkaller sterke følelser og bilder (Whitin 1996:1; White & Zoss 2015:224-226). Siden min novellen har en evne til å fremkalle sterke bilder kan den være velegnet for meddiktning i min empiriske undersøkelse.

---

<sup>2</sup> [https://issuu.com/fagbokforlaget/docs/saga lesebok\\_9](https://issuu.com/fagbokforlaget/docs/saga lesebok_9)

## 4.2 Handlingsreferat

Novellen åpner med at noen barn i en skoleklasse i en koloni på Venus presser seg sammen og titter ut av vinduet opp mot himmelen der sola skulle vært. På planeten Venus har mennesker bygd en koloni der de skal starte et nytt samfunn, av ikke nevnte årsaker. Venus beskrives som et regntungt sted. Regnet skyller ned konstant, og sola viser seg bare et par timer hvert syvende år. Dagen som skildres er den dagen vitenskapsmenn har spådd at sola vil vise seg igjen. Barna i skoleklassen er ni år gamle, og dermed for unge til å huske forrige gang sola viste seg. Det gjelder ikke for Margot. Hun har bodd fire år på Jorda før hun og foreldrene flyttet til Venus. Hun kan huske lyset og varmen fra sola. Margot holder seg for det meste alene. Ofte ser hun ut gjennom vinduet på den regnfylte verdenen. De andre barna liker ikke Margot – hun er ikke som dem. Spesielt en gutt ved navn William ser ut til å mislike henne, og får de andre barna med på å stenge Margot inne i et skap mens læreren er ute av klasserommet. Når læreren kommer for å hente barna for å gjøre seg klare til å gå ut er det ingen som husker på Margot. Alle barna løper og leker ute i sola. Det er ikke før sola gjemmer seg bak skyene igjen, at en pike husker på Margot som er innestengt i skapet. Med skyldfølelse går barna for å slippe henne ut, og der slutter novellen.

## 4.3 Åpne steder i teksten

Det er flere steder i teksten som kan oppleves som tomme rom av leseren. Disse stedene åpner for leserens utfylling gjennom meddiktning. Med utgangspunkt Slaattelids (1998:61) forståelse av Bakhtin vil leseren gå i dialog med teksten og svare på den. Ved hjelp av egne forkunnskaper vil leseren foreta en del metonymiske koplinger og hente informasjon fra skjemaer og scenarioer (Lakoff & Turner 1989:106; Sanford & Emmott 2012:24). Som Lakoff og Johnson (1999:12) sier vil disse mentale operasjonene foregå automatisk og ubevisst, men en hensikt ved undervisningsopplegget var å gjøre elevene bevisst på egen tenkning. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen steder i teksten som kan oppleves som tomme rom, der det er åpent for at leseren kan trekke slutninger om det som ikke står skrevet eller som antydes.



### 4.3.1 Overbestemthet i novellen

Med utgangspunkt i Illum Hansen (2011:94) kan man se på tekstens overbestemthet som den strukturen og de mønstrene som allerede er til stede og som fungerer styrende på leserens danning av forestillinger og utfylling av tomme rom. Tekstens overbestemthet tar utgangspunkt i allerede etablerte skjema, noe som forutsetter en viss forkunnskap hos leseren. Den grunnleggende strukturen i novellen vil fungere styrende og avgjør hva som er mulig og umulig, samt skaper undring. Strukturen omfatter all informasjon vi får fra teksten. I dette tilfellet vil det være handlingens setting, at sola bare viser seg et par timer hvert sjuende år, hvordan de andre barna behandler Margot, Margots utseende og væremåte, innestengingen av Margot i skapet og ikke minst det at jordmenneskene har etablert en koloni for å skape et nytt samfunn.

### 4.3.2 Leserens slutninger om teksten

Ved hjelp av tekstens struktur og overbestemthet vi leseren ta slutninger om teksten. Noen av disse slutningen kan være om tekstens antydning, for eksempel når det kommer til Margot. Margot har levd på Jorda og kan huske varmen og lyset fra sola ser ut til å reagere negativt på den enorme mengden regn og mangelen på sollys på Venus.

Hun var liten og sped, og så ut som om hun hadde vandret vill i regnet i årevis – som om vannet hadde vasket det blå ut av øynene hennes, det røde fra leppene og det gule fra håret. Hun var et falmet fotografi i et familiealbum. Og når hun snakket, var det bare så vidt en kunne høre henne.

s. 147.

Basert på disse opplysningene kombinert med det at Margot ofte står alene og ser ut på regnet virker det rimelig å gjøre slutninger om at Margot er trist eller syk. I tillegg går hun ofte for seg selv og de andre barna unngår henne. Ryktene om at hun og familien kanskje skal vende tilbake til Jorda neste år, i tillegg til «[...] det bleke sne-ansiktet, den avventende tausheten, den magre skikkelsen [...]» (s. 148) får de andre barna til å hate henne. Det hele topper seg når barna stenger Margot inne i skapet slik at hun går glipp av den ene timen med sol i løpet av sju år. Dermed har ikke Margot noen venner.

Dersom Margot er trist eller syk på grunn av tilværelsen på Venus kan det forklare hvorfor familien skal vende tilbake til Jorda. Det er sannsynlig at elevene vil gjøre en slutning om at Margot mobbes eller er deprimert. Tekstens opplysninger kan aktivere skjema som elevene kan kople til scenarioer for mobbesituasjoner. For eksempel kan scenen der barna bærer Margot til skapet være et gjenkjennelig scenario som bidrar til å skape forståelse (Sanford & Emmott 2012:21;24). Mobbing er en vanlig problematikk i skolen som elever har forkunnskaper om. Det vil foregå en forskyvning av kunnskap innenfor et erfaringsområde der det skjer metonymiske koplinger (Lakoff og Johnson 2003:38; Illum Hansen 2011:54). Elevene kan assosiere barnas behandling av Margot med mobbing. I tråd med det dialogiske tekstsynet vil en slutning om at Margot mobbes være elevenes svar på teksten. Slutninger gjort i dette eksemplet er basert på opplysninger og antydninger i teksten. Imidlertid er årsaker, sammenhenger og tidsspenn teksten ikke gjør rede for. Som lesere vet vi at disse er til stede på grunn av antydninger i teksten. Disse kalles «places of indeterminacy» eller tomme rom (Ingarden 1973:50-51), og leseren vil fylle ut disse (Iser 1978:169).

Det er en del av tekstens overbestemthet at noen mennesker bor på Venus og at Margots familie kanskje skal vende tilbake til Jorda. Samtidig står det ikke skrevet noe i teksten om årsakene til dette. Leseren vil gjerne oppfatte dette som tomme rom som krever konkretisering. Dermed er årsakene til at noen mennesker bor på Venus og hvorfor Margots familie skal vende tilbake til Jorda underbestemte ved at de er til stede uten å være direkte fremstilt (Illum Hansen 2011:94). Årsakene er til stede i leserens oppfatning av teksten og realiseres gjennom leseren. Tidsrommet der Margot er inne i skapet gjøres ikke rede for i teksten. Leseren får kun vite hva de andre barna gjør – leker i sola. Likevel er Margot til stede i leserens oppfatning av tekstverdenen, selv om hun ikke nevnes eksplisitt. Tidsrommet er dermed en annen del av tekstens underbestemthet, som leseren vil kunne oppfatte som et tomt rom som krever konkretisering.

Hvordan de underjordiske byene er kan også oppfattes som et tomt rom i teksten. Leseren får vite at tunnelene er lange og ekkofylte, men ingen beskrivelser utover det. Dette kan skape undring hos leseren og behovet for konkretisering vil oppstå. De underjordiske byene menneskene lever i kan minne om katakomber eller gruvesamfunn. «[...] de lange, ekkofylte tunnelene i den underjordiske byen.» (Bradbury 1991:148). Det virker som om menneskene

lever i skjul for omverdenen, som om de må beskytte seg selv. Teksten antyder at menneskene ikke er ute i regnværet, men kun når sola skal vise seg, noe som får tilværelsen på Venus til å fremtone seg som utrygg og kanskje uegnet for menneskene.

Et viktig moment leseren vil kunne undre seg over er hvorfor noen mennesker har etablert en koloni på Venus. Ved å konkretisere de tomme rommene, vil leseren kunne ta slutninger som kan bidra til forståelse. Hvorfor har noen mennesker måttet flytte fra Jorda? Kan det være overbefolkning, forurensning, atomkrig eller andre farer? Her kan det oppstå en del logiske brudd. Det må fortsatt være mulig å leve på Jorda siden Margots familie muligens skal dra tilbake, noe som utelukker en del årsaker og vil påvirke leserens slutninger. På den annen side virker det som de andre menneskene på Venus ikke har noe annet valg enn å bli der. Det kan forklare hvorfor barna hater Margot på grunn av ryktene om hennes hjemreise. Her fremstår Margots fremtid lysere og med flere muligheter enn det som er tilfellet for de andre barna. Det er en del av tekstens overbestemthet at de *må* forbli på Venus i motsetning til Margot som har muligheten til å komme seg tilbake. Slik sett er Margot mer fri enn de andre barna, som er fanget på Venus.

Margots frihet handler ikke bare om hennes mulighet til å vende tilbake til Jorda. Hun fremstår også som mer åndelig frigjort enn de andre barna på Venus. Margot har bodd på Jorda, så hun vet at sola finnes, hvordan den føles på huden og hva den gjør med sinnet. Margot fungerer dermed som en slags formidler av sannheten. Det er Margot som forteller de andre barna om sola og hvordan den er. De andre barna som aldri har opplevd sol og varme, har vanskelig med å tro Margot. Her trekker jeg linjer til Platons hulelignelse. Hulelignelsen handler om en gruppe fanger som er lenket fast med blikket vendt mot den innerste veggen i en hule. Slik har de levd hele sine liv. Deres virkelighetsoppfatning er basert på skyggebilder på veggen skapt av lys lenger frem i hulen. Dersom en av fangene skulle komme seg ut av hulen og se at sola kaster lys på gjenstander i verden som avgir skygger, ville han ikke bli trodd av sine medganger om han vendte tilbake for å fortelle dem sannheten. For de andre fangene ville skyggebildene vært sannheten (Stigen 2002:71-72).

Barna som lever i de underjordiske byene på Venus har bare sett én versjon av verden. De har hørt om sola, men aldri sett den og derfor er det vanskelig å tro at den faktisk finnes. Margot

derimot har opplevd sannheten. Hun har sett sola og formidler sin kunnskap og viten til de andre barna, som mistror henne. Margot er nok bare en skygge av seg selv. Utvasket og sykelig på grunn av mangel på sola, og fremstår derfor som lite troverdig i hennes formidling av sannheten. På grunn av sine beretninger blir hun «fengslet» - stengt inne i skapet. I min lærerfaglige tolkning står *Den korte sommeren* i dialog med Platons hulelignelse, og dette er et eksempel på hvordan leserens forkunnskaper vil føre til ulike lesninger. Elevene kjenner sannsynligvis ikke til lignelsen, men vil oppleve at novellen er i dialog med andre tekster.

Dagens elever kan komme til å assosiere tilværelsen på Venus til noe av samtidens dystopiske ungdomslitteratur, for eksempel *The Hunger Games* (Collins 2009). I Collins' litterære verdenen har det en gang tilbake i tiden skjedd en katastrofe som har kastet menneskene tilbake til et mer primitivt stadium sosialt og teknologisk sett. Myndighetene kontrollerer alt, og menneskene kan ikke påvirke sin egen tilværelse. Blant annet er gruvedrift noe et av distriktene i *The Hunger Games* lever av. Innbyggerne må forsyne hovedstaden med det de utvinner i gravene. Det er et risikofylt arbeid. Menneskene er stengt inne i sitt distrikt av piggrådgerder, slik menneskene er stengt inne av skylaget og jungelen på Venus i *Den korte sommeren*. Slike mørke fremtidsberetninger er kjent fra tidligere verker som *Brave New World* av Aldous Huxley og *1984* av George Orwell. Her har myndigheten kontroll over alt og menneskene lever under total overvåkning.

Dystopi er en sjanger som kan skape visse sjangerforventninger hos leseren. Disse sjangerforventningene kan aktivere skjema for andre tekster innenfor sjangeren. På den måten vil skjemaene som er basert på sjangerkunnskap fungere styrende på lesingen. Signal eller antydninger i teksten kan fremkalle kjennskap til lignende tekster – altså intertekstuelle forbindelser. *Den korte sommeren* er en del av talekommunikasjonskjeden og er knytt sammen med tidligere og senere tekster (Bakhtin 1998:17). Forkunnskaper om andre tekster kan bidra til leserens slutninger om den nye teksten. I leserens skjema finnes det minner, erfaringer og forkunnskaper ervervet via andre tekster. Dette kan også ses i lys av Scenario-Mapping-Theory, der man forstår nye situasjoner gjennom kjente. En situasjon i novellen kan forstås ut fra en lignende situasjon leseren har erfart i en annen tekst – både film, musikk, litteratur, TV-programmer osv. Slik vil leserens forkunnskaper bidra til utfylling av det som kan oppleves som tomme rom i teksten. Her kan også science-fiction være en sjanger elevene

vil skape assosiasjoner til, for eksempel ved at settingen i novellen er lagt til en annen planet. Det er sannsynlig at elevene kjenner til tekster fra denne sjangeren.

#### **4.4 Drøfting av mulig tematikk**

Metaforikk og tematikk er ikke det sentrale i min empiriske undersøkelse og vil derfor ikke tillegges stor plass i avhandlingen. Jeg jobbet likevel noe med mulige tema i klasserommet da jeg ønsket å finne ut hvordan elevene ville forstå metaforikk og greide å overføre kunnskap fra et skjema til et annet (Lakoff og Johnson 2003:38). Med utgangspunkt i motiver i teksten, altså konkrete beskrivelser av personer, gjenstander, replikker og lignende (Claudi 2010:117), har jeg forsøkt å utlede noen mulige temaer. Måten Margot skiller seg fra de andre barna ved at hun er fra Jorda, har sett sola og går mye for seg selv har jeg sett på som et tegn på *annerledeshet*. De andre barnas gjentatte dårlige behandling av Margot kan ses på som andre motiver og jeg har tolket det i retning av en *mobbetematikk*. Noe annet som utmerker seg i novellen er nivåene av innestenging, som er viktig for tekstens struktur. Prinsippet om en kinesisk eske gjør seg gjeldende. Margot stenges inne i skapet av barna, mens barna er stengt inne i den underjordiske byen – en slags katakombe. Alle sammen er stengt inne av jungelen og Venus er stengt inne av et skylag. *Innestenging* kan slik jeg ser det overføres til et tematisk plan. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan novellen kunne være et uttrykk for et pessimistisk fremtidssyn og dermed handle om *frykt for fremtiden*. Vil det i fremtiden være bedre å leve på ugjestmilde Venus enn på Jorda? Teksten kan uttrykke en fremtidspessimisme omkring usikkerhet for hvordan tilværelsen og levestandard vil være i årene som kommer.

Temaene er mine forslag basert på det jeg vurderer som gjennomgående motiver i novellen. Det er ikke til hensikt å lukke lesingen, men heller å undersøke det abstrakte som peker ut av teksten (Claudi 2010:179-180). Jeg ønsket å undersøke hvordan elevene ville tolke disse forslagene og hvordan de mestret å abstrahere meningsinnhold, eventuelt om de hadde egne forslag.

#### **4.5 Den korte sommeren i klasserommet**

*Den korte sommeren* er en novelle som åpner for flere tolkninger og som er velegnet for å illustrere skjemaers betydning når vi møter en ny tekst. Novellen kan fremkalle en rekke

bildeskjemaer i tillegg til å vekke en del sjangerforventninger der leseren kan foreta noen intertekstuelle koplinger innenfor sjangerskjemaet. Her ønsker jeg å bevisstgjøre elevene. Hensikten er at de skal bli klare over hvordan deres bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer spiller inn på lesingen. Dette skal kunne hjelpe dem med å sette ord på sine tolkninger og forstå hvorfor de tolker slik de gjør. Jeg har diskutert sider ved tekstens overbestemthet og underbestemthet, og ut fra dette har jeg foreslått momenter i teksten som fremstår som tomme rom.

Et moment som sannsynligvis vil vekke elevenes oppmerksomhet er årsakene til *hvorfor noen mennesker bor på Venus*. Det vil kunne skape en del undring hos elevene som de vil forsøke å trekke noen slutninger om. Elevene kan gjøres bevisst på deres sjangerskjema slik at de kan bruke kunnskap om lignende tekster for å konkretisere novellen. Dette med intertekstualitet vil være utfordrende i klasserommet da det forutsettes at elevene har kjennskap til en mengde tekster. I dette tilfellet er det sannsynlig at elevene vil ha relevant tekstkunnskap eller andre kunnskaper de kan benytte seg av for å trekke slutninger om hvorfor noen mennesker har dradd fra Jorda. Det kan være snakk om litteratur, filmer og TV-serier fra dystopi- eller science-fictionsjangeren som bør være kjent for ganske mange elever, men det kan også handle om kjennskap til forskning og vitenskap – for eksempel stor befolkningsvekst, miljøkatastrofer eller lignende.

Når elevene har konkretisert hvorfor noen mennesker bor på Venus, er det naturlig å utforske verdenen på Venus mer. Da for eksempel *hvorfor det er i de underjordiske byene*. Teksten er knapp med sine opplysninger om byene menneskene bor i. Det eneste vi får vite er at tunnelene er lange og ekkofylte. Teksten antyder at menneskene tilbringer mye tid innendørs, da det virker som de kun kan gå ut når sola begynner å skinne. Livet i de underjordiske byene er en del av tekstens underbestemthet – hvordan byene ser ut og hvordan det er å leve der er til stede uten å være eksplisitt fremstilt.

Videre kan man bevege seg fra årsaker til at noen mennesker har forlatt Jorda og hvordan det er på Venus til *hvorfor Margots familie kanskje skal vende tilbake til Jorda igjen*. Dette kan også oppleves som et tomt rom av elevene. Elevene kan jobbe med å gjøre slutninger om årsaker til hvorfor familien skal reise tilbake. Her bidrar teksten med en del opplysninger om

Margot – atferd, utseende og tanker – som elevene kan kombinere med sine egne gjetninger slik at meddiktningen foregår på tekstens premisser.

Til sist er *Margots opphold i skapet* underbestemt og kan oppfattes som et tomt rom. Som nevnt tidligere er Margot til stede uten å være direkte fremstilt. Hva som skjer med Margot den timen hun er inne i skapet mens de andre barna er ute i sola kan skape undring. Dette tomme rommet kan konkretiseres også ved hjelp av tekstens fremstilling av Margot. Hva er det sannsynlig at Margot ville gjort ut fra det teksten forteller om henne? Hvilke skjema kan elevene ta i bruk her? Mange elever vil kanskje ta utgangspunkt i hva de selv ville gjort, men det er også mulig med en kopling til skjema for mobbing – hva ville en person i Margots posisjon gjort?

I gjennomføringen av undervisningsopplegget knyttet til novellen ble elevene bedt om å peke på minner, erfaringer og forkunnskaper som bidro til deres konkretiseringer. Her ble de spurt om de hadde sett, lest eller hørt om noe lignende som fikk dem til å gjøre slutninger om teksten. I min veiledning var det sentralt å fremkalle elevenes skjema gjennom å stille dem spørsmål om deres forkunnskaper og gjøre dem bevisst på de skjema de tok i bruk ved å be dem begrunne sine svar.





## 5 Presentasjon og tolkning av funn

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for funnene fra den empiriske undersøkelsen. Det viste seg at intertekstualitet og sjangerforventninger har fungert styrende for hvilke skjema som har blitt aktivert hos elevene. Dette har påvirket de slutningene elevene har tatt om det som ikke står skrevet i teksten. Utfylling har for mange skjedd med utgangspunkt i kjennskap til tekster fra lignende sjangre, og flere elever har vist bevissthet omkring dette. Jeg vil presentere svarene elevene ga i de meddiktende oppgavene. Svarene fremstilles som oppsummeringer av hva elevene har svar, da veldig mange har gitt lignende svar. I tillegg vil jeg undersøke flere funn i dybden, og se dem i lys av noen teorier fra kognitiv litteraturforskning. Jeg vil også vise noen funn fra arbeidet med tematikk og drøfte de forslagene elevene selv kom med.

### 5.1 Meddiktende aktivitet

Jeg ønsket å undersøke hvilke slutninger elevene ville ta om hvorfor noen mennesker har flyttet til Venus, hvordan livet i de underjordiske byene er, hvorfor Margots familie sannsynligvis skulle dra tilbake til Jorda og hva som skjer med Margot mens hun er innestengt i skapet. Dette er alle eksempler på årsaker og tidsspenn som er til stede i teksten uten å være direkte fremstilt, altså tekstens underbestemthet (Illum Hansen 2011:94). Min lærerfaglige analyse drøftet seg frem til disse som noen sentrale tomme rom i teksten, som kunne brukes i klasserommet for å skape undring og konkretisering.

#### 5.1.1 Elevenes tanker om hvorfor noen mennesker bor på Venus

Funnene i dette spørsmålet kan oppsummeres til de som tror det har skjedd noe katastrofalt på Jorda, at det har vært en stor befolkningsøkning eller at menneskene som har flyttet til Venus deltar i et forskningsprosjekt. Eksempler på noe katastrofalt som har hendt på Jorda er invasjon av romvesen, klimaendring, spredning av virus eller Jordas undergang. Disse gjetningene ser ut til å være basert på kjennskap til tekster fra science-fictionsjangeren eller dommedagsprofetier. Flere elever nevner det med befolkningsøkning, som også må sies å være katastrofalt.

*Elev 1: For mange folk på jorda.*

*Elev 7: Marsboerne har tadd over jorda*

*Elev 8: Det har skjedd noe katastrofalt på jorda. F.eks at klimaet har endret seg drastisk eller et virus har spredd seg*

*Elev 12: Kanskje fordi Jorda snart skulle gå under så menneskene måtte kolonisere seg på en ny planet*

Andre elever ser for seg at menneskene på Venus er forskere, som kan være basert på ideer fra science-fictionsjangeren der mennesker har muligheten til å leve på andre planeter. Her ser det ut til elevene foretatt en kopling innenfor et skjema som har å gjøre med vitenskapelige fremskritt e.l.

*Elev 4: Noen mennesker ble valgt ut til forskning om å bo på Venus.*

*Elev 18: At vitenskapsmennene sendte menneskene som et prosjekt for å finne ut om de kunne bygge et nytt samfunn der*

På spørsmålet om de hadde sett, hørt eller lest om noe tidligere som fikk dem til å gjøre en bestemt slutning begrunner flere elever antakelser med bakgrunn i erfaringer fra andre tekster:

*Elev 4: Jeg så en annonse for mange år siden om at noen folk kunne få en enveisbillett til Mars.*

*Elev 7: Inspirert av filmen Planet 5*

*Elev 8: En apocalypse f.eks zombie (virus) – The Walking Dead. Eller en ny istid, ekstrem varme eller farlige gasser i lufta.*

*Elev 12: Jeg har lest om noe lignende før.*

Her har elevene brukt kunnskap om andre tekster for å forstå novellen. Det er ikke noen som peker på spesielle situasjoner eller beskrivelser i novellen, så det er uvisst om de har brukt kjente scenarioer for å forstå situasjoner beskrevet i teksten (Sanford & Emmott 2012:24). Det ser ut som elevene trekker generelle linjer mellom novellen og andre tekster de kjenner til. I eksemplene ovenfor og generelt i elevenes besvarelser er det filmer og TV-serier fra populærkulturen som dominerer, men også annonser, som hos elev 4, og nyhetsreportasjer o.l. Elev 12 kan ha lest om noe lignende før uten å greie å sette ord på hvilken tekst det dreier seg om, men kan også ha svart *bare for å ha noe å svare*.

En elev begrunner sitt svar ut fra det som vedkommende kanskje opplever som en faktaopplysning, og eleven har sannsynligvis lest, sett eller hørt om det et sted, men nevner ikke hvor:

*Elev 1: Det blir flere og flere på jorda*

En annen elev bruker opplysninger gitt i teksten for å begrunne sin gjetning. Her har teksten antydnet noe som eleven følger opp:

*Elev 18: Siden de sa i teksten at det var vitenskapsmenn, så tenkte jeg et det kunne være et prosjekt.*

Flere elever som tror menneskene på Venus er med i et forskningsprosjekt viser til ordet «vitenskapsmenn» i teksten. Her fremkaller et ord i teksten et bildeskjema for hele konseptet om vitenskapsmenn og forskning (Lakoff og Turner 1989:100). Teksten nevner likevel ikke noe om at menneskene som bor på Venus er vitenskapsmenn. Det teksten sier er at vitenskapsmenn har spådd at sola vil vise seg den dagen som skildres i teksten: «Er vitenskapsmennene helt sikre? Vil det virkelig skje i dag?» (Bradbury 1991:146). Dette virker som en noe feilaktig tolkning av tekstens signaler. Elevene har lest ordet og foretatt ubevisste metonymiske koplinger, men unnlatt å se sammenhengen ordet brukes i. Bartlett (1995:55) viser til at vi kan foreta tilpasninger som ikke stemmer overens med utgangspunktet. Her er elevenes lesing upålitelig i den forstand at de tar en del av teksten ut av sin kontekst og tilpasser denne delen for å forstå noe annet.

### **5.1.2 Elevens opplevelse av de underjordiske byene**

Elevgruppen er ganske samlet i sin opplevelse av de underjordiske byene. Når elevene skal konkretisere hvordan de underjordiske byene ser ut trekker flere frem at de nok er mørke, triste, fulle av jord og gjørme, skitne, lange tunneler opplyst av fakler. Noen nevner gruver og kloakk.

*Elev 8: Store nettverk av tunneller og hus laget av jord og tre (eller andre ting fra overflaten). Alt er opplyst av lykter. Byene er svære rom med hus, veier og bygninger.*

Eleven har brukt forkunnskaper om dyreriket i sin utfylling, men gjør samtidig noen logiske slutninger:

*Jeg tenker litt på dyr som bor på den måten, som maur og marikatter, men litt mer på vanlige byer siden [det] er brukt materiale for bygging i tillegg.*

Et par elever nevner andre tekster og bruker erfaringer fra disse når de forestiller seg hvordan det er i de underjordiske byene. Elev 2 oppgir å har hørt om underjordiske byer i *Star Wars* og sammenligner disse med byene i *Den korte sommeren*. Elev 7 som beskriver byene som mørke og lange ganger har latt seg inspirere av den dystopiske ungdomsfilmen *Mace Runner*, basert på en bok ved samme navn:

*Elev 2: Bråk og det er flyvende bila akkurat som star wars*

*Elev 7: Mace runner inspirerte meg*

En annen elev som også ser for seg at tunnelene er mørke, lange ganger, baserer seg på egen erfaring fra å har vært i en hule:

*Elev 10: Jeg har vært i en hule før, og jeg sammenligner historien med den hulen.*

Også i dette tilfellet er det et ord i teksten som fremkaller et bildeskjema som eleven på sine side kopler til noe opplevd tidligere. Denne metonymiske koplingen med forskyvning av kunnskap innenfor et erfaringsområde der ord i teksten fremkaller et større skjema (Illum Hansen 2011:53-54), ser vi hos én til elev:

*Elev 18: Vi hadde en tunnel, ute på barneskolen. Hvis du gikk igjennom den kom du til andre siden av veien. Du ble ikke våt når du gikk igjennom den, men det rant vann der.*

Det de fleste av elevene likevel ser ut til å basere sine opplevelser av de underjordiske byene på er logiske slutninger. Siden byene er underjordiske, må de være mørke. Det regner mye, så det må være jord og gjørme i de underjordiske byene.

*Elev 5: Mørke tunneller til byene. Byene har noen hus som er laget av stein og gjørme.*

*Elev 13: Fult av jord og gjørme.*

Elevene forklarer sine utfyllinger ut fra det som ser ut vil å være årsak-virkning-forhold.

*Elev 5: Det er underjordisk.*

*Elev 13: Det regner så mye*

Disse begrunnelsene er med utgangspunkt i opplysninger gitt av teksten, nemlig at byene er under jorda og at det regner veldig mye. Elevene forholder seg til informasjon i teksten når de

forsøker å konkretisere det som kan oppleves som tomme rom, slik Iser (1978:18-19) hevder leser vil gjøre i kommunikasjon med teksten.

### 5.1.3 Elevenes oppfatning av hvorfor Margots familie skal dra tilbake til Jorda

Mange elever gjør slutninger om at Margot blir mobbet, at hun lider av D-vitaminmangel siden sola ikke skinner eller at hun er deprimert, som kan være en årsak av både mobbing og mangel på sollys.

*Elev 4: Hun blir deprimert av lengselen etter sola.*

*Elev 14: Hun trenger solen. (vitaminer). Hun har bare levd 5 år på Venus mens alle andre er født på Venus, det kan ha noe med alt å gjøre (annen art)*

*Elev 18: Jeg tror Margot ble så godt som mobbet. Hun virket også ganske redd for vann. Hun ville jo ikke dusje etter at de hadde hatt gym.*

Elev 4 har lest en tekst som fører til denne koplingen:

*Fordi jeg leste en artikkel der en gutt ble deprimert fordi han ikke kunne reise til månen.*

Elev 14 begrunner sin utfylling slik:

*Jeg tenker meg det, for vi trenger solen, og kanskje [hun] savner jorden.*

At eleven tenker seg til det ser ut til å være basert på kunnskap om at vi trenger sola for å holde oss friske, men også basert på signaler i teksten om at Margot savner sola: Hun går ofte alene og synger bare når klassen synger om sola. Elev 18 støtter seg også til signaler fra teksten i sin begrunnelse:

*Teksten beskrev ganske godt at de andre elevene ikke var så greie mot henne. Hun virket også deppa.*

Det er gjennomgående at elevene viser til eksempler fra teksten som kan forklare hvorfor Margots familie planlegger å dra tilbake til Jorda. Særlig ser elevene ut til oppfatte det som at Margot blir mobbet av de andre barna og viser til hvordan de behandler henne. I tillegg er det mange som oppfatter det slik at tilværelsen på Venus har gjort Margot deprimert. Dermed fyller elevene ut de tomme rommene innenfor rammer satt av teksten, og elevene gjør

metonymiske koplinger innenfor skjema som fremkalles av situasjoner beskrevet i teksten (Illum Hansen 2011:53-54; Sanford & Emmott 2012:21, 24). Elevene kopler barnas behandling av Margot til mobbing innenfor ett skjema, og de kopler Margots atferd til depresjon innenfor et annet skjema. Samtidig peker elevene på et årsak-virkning-forhold der det ene fører til det andre.

#### **5.1.4 Elevenes tanker om hva Margot gjør når hun er stengt inne i skapet**

På spørsmål om hva elevene tror at Margot gjør når hun er stengt inne i skapet er de også ganske samstemte. Elevene trekker frem at hun nok gråter og er lei seg.

*Elev 8: Er veldig trist og kanskje gråter.*

Eleven begrunner dette med utgangspunkt i teksten:

*Hun hadde ventet i fem år på å få se sola igjen, men så stengte de andre henne inn i et skap slik at hun gikk glipp av det.*

Her gjør eleven en slutning innenfor tekstens rammer. Eleven ser ut til å tolke det slik at Margot var særlig spent på å få se sola igjen, noe teksten antyder blant annet gjennom hennes beskrivelser av sola, hvordan hun kun synger dersom klassen synger sanger om sola og at hun er den eneste av barna som kan huske varmen og lyset fra sola. De andre barna har jo aldri sett sola og vet ikke hva de kan forvente seg. Barna tar fra henne muligheten til å se sola igjen. En annen elev som tror hun gråter, men også tror Margot tenker på at hun ikke får sett sola, benytter seg litt mer av muligheten med diktning gir å bruke egen fantasi:

*Elev 10: Hun hører sikkert at alle barna springer ut og roper «Sola! Sola» mens hun er inni et mørkt skap.*

Her beskriver eleven noe som ikke er direkte fremstilt i teksten og tilfører mentale bidrag for at teksten skal fremstå som mer fyldig (Drangeid 2014:65-66). Eleven viser sin fantasi gjennom replikkene de andre barna får.

## 5.2 Arbeidet med tematikk i novellen

Tema er noe abstrakt som peker utover teksten (Claudi 2010:179-180). Motiver – det konkrete som er beskrevet i teksten (Claudi 2012:117) – kan utgjøre ulike tema. Arbeidet med tematikk er ikke det mest sentrale i min empiriske undersøkelse, men jeg gjennomførte likevel et mindre opplegg knyttet til emnet. Her skulle elevene i grupper samtale om mulige tema i teksten med utgangspunkt i tema foreslått av meg. Hensikten var å se hvordan elevene knyttet motiver i teksten til de mulige temaene. Jeg foreslo *det å være annerledes, mobbing, å være innestengt og frykt for fremtiden*. Her var det mulig å trekke noen metaforiske koplinger på tvers av skjema siden metaforer forstås i overført betydning (Claudi 2010:104; Lakoff og Johnson 2003:38). I oppgaveheftet var det et tokolonnenotat med forslag til mulig tema på den ene siden og begrunnelse med eksempler fra teksten på den andre siden (se vedlegg 4). Mine forslag til tema kan ha begrenset elevenes egen tenkning, og det er mulig flere ville foreslått andre tema dersom jeg ikke hadde styrt dem med mine forslag. Samtidig var det et poeng å eksemplifisere hva et tema kan være, slik at elevene skulle få en bedre forståelse for hva de skulle gjøre. Dette henger sammen med prinsippet om gradvis forløsning av ansvar og modellering av strategier (Roe 2011:113-115). Dermed var mine forslag til tema ment som støtte til elevenes tolkning, i tillegg var det lagt til rette for at elevene kunne komme med egne forslag.

I ettertid ser jeg at jeg ikke har tilstrekkelig innsikt i elevenes forståelse for metaforer og evne til å lese teksten i overført betydning. Oppgavene omkring tematikk var utformet på en måte som hovedsakelig ba elevene finne eksempler i teksten ut fra forslag gitt av meg – noe de også har gjort og utviser dermed evne til å bruke teksten aktivt til å finne forklaringer. Jeg er likevel usikker på hvorvidt elevene forsto hva tematikk egentlig innebærer. Oppgavene ble veldig konkret og åpnet i mindre grad for abstrakt refleksjon. Derfor har jeg ikke tilstrekkelig datamateriale til å si noe om elevenes forståelse for metaforer. Her er det likevel noen få unntak som er basert på de få elevene som kom med sine egne forslag til mulige tema og elevsamtaler jeg observerte i klasserommet.

I en gruppesamtale observerte jeg at én elev tolker innestengingen av Margot som et *symbol* for hvordan hun føler seg. Den fysiske innestengingen tydeliggjør den mentale

innestengingen som Margot opplever på Venus. Her viser eleven til hvordan Margot ikke kan være seg selv på Venus og må holde tilbake den hun egentlig er. Eleven ser innestengingen i en overført betydning og foretar koplinger på tvers av skjemaer. Innestengingen av Margot er en konkret situasjon i teksten, men får en abstrakt betydning hos eleven. Eleven foreslår også at når Margot slippes ut av skapet er det i overført betydning, som i at hun *kommer ut av skapet*. Eleven foreslår at Margot er homofil, og at innestengingen i skapet dermed får en helt annen betydning. Her kjenner nok eleven godt til metaforen «å komme ut av skapet» og i sin tolkning prøver eleven ut mulige forklaringer. Eleven avviser likevel denne tolkningen og nevner den ikke i sin skriftlige besvarelse. I Skarsteins (2013:149) forståelse av uttrykket litterær literacy er det en hensikt at elevene skal lese tekster ut i fra flere perspektiv og snakke om virkemidler. Her mener jeg eleven møter teksten med undring og åpenhet for å lese den ut i fra ulike perspektiver.

Noen elever kommer meg egne forslag til tema i teksten. Her er det to elever som forslår sjalusi og én elev som foreslår forelskelse. Sjalusi og forelskelse er abstrakte fenomener og ved å foreslå disse utviser elevene en innsikt i at tema er av abstrakt størrelse. Elevene argumenterer for sine forslag med å vise til konkrete eksempler i teksten, som fungerer som motiver. Den ene eleven som foreslo sjalusi forklarer det slik:

*Fordi Margot har sett sola før men det har ikke de andre barna før. Margot prater mye om sola og de andre barna tror ikke på henne.*

Her tolker jeg det slik at eleven forsøker å finne en mulig forklaring til hvorfor barna behandler Margot dårlig. Margot har sett sola, men det har ikke de andre. Hun er sannhetsbæreren lik mannen i Platons hulelignelse. Margot vet at sola finnes og forsøker å formidle det til dem rundt seg. I hulelignelsen vet mannen at bildene på huleveggen bare er skygger forårsaket av sollyset, men de andre vet ikke bedre og tror han dermed ikke (Stigen 2002: 71, 72). Det kommer ikke frem hvilke forkunnskaper eleven bruker for å oppnå sin innsikt, men det er tenkelig at hun bruker kjente situasjoner for å forstå innholdet i teksten slik Scenario-Mapping-Theory foreslår. Eleven som foreslår forelskelse som mulig tema ser også ut til å sammenligne teksten med et kjent scenario eller foreta koplinger innenfor et skjema der hun har lignende erfaringer.



*Kanskje William egentlig bare er forelsket i Margot. Og derfor dytter han henne. Og han vil at Margot skal flytte tilbake til jorden.*

Eleven tolker Williams behandling av Margot som et tegn på affeksjon, i motsetning til de andre elevene som vurderer det som mobbing. I dette tilfellet stilte elevene på gruppen og læreren seg noe kritisk til elevens tolkning, da de syntes det var vanskelig å finne tekstlige bevis for elevens påstand. Metaforiske koplinger handler jo om overføring på tvers av skjemaer. I dette tilfellet kan det virke som eleven finner en forklaring på Williams behandling av Margot fra et annet skjema for atferd. Samtidig kan dette også være et eksempel på utfylling, fordi eleven tilfører teksten mentale bidrag for å forstå teksten. Som Sørensen (2001:236) advarer om i forbindelse med meddiktning, kan aktiviteten føre til «fradiktning». Oppmerksomheten vendes fra selve teksten, og fantasien får for stort spillerom. Elevens innspill kan også ses i lys av Skarsteins (2013:156) funn om hvordan elever typisk forenkler og tilpasser tolkningen sin til allerede eksisterende skjema. Kanskje har eleven en hverdagsteori om at når en gutt plager en jente, er han egentlig forelsket i henne. Det kan være en slags projisering av ev egen erfaring til teksten (Torell 2002 gjengitt i Fodstad 2013:61-62). Bartlett (1995:55) viser jo til hvordan vi har en tendens til å reproducere stereotype oppfatninger.

Selv om dette kan være tilfellet i denne slutningen, vitner det likevel om at eleven har en økende forståelse for hva tematikk innebærer og bruker denne kunnskapen i møtet med teksten. Dette vitner om at eleven har en utføringskompetanse der hun bruker en sosialt innlært og konvensjonsstyrt evne til å tolke og uttale seg om teksten. Samtidig viser eleven en overføringskompetanse ved at hun kanskje har koplet innhold i teksten til sine egne livserfaringer (Torell 2002 gjengitt i Fodstad 2013:57).

### **5.3 Erfaringer fra klasserommet**

Observasjonene jeg gjorde i klasserommet er til dels usammenhengende. Dette grunnet min doble rolle som lærer og forsker. Det var først og fremst nødvendig å veilede elevene i deres arbeid og sikre deres forståelse underveis. Jeg har allerede presentert noen observasjoner i forbindelse med arbeidet med tekstens tematikk. Ellers gjorde jeg meg noen erfaringer ut fra hva jeg opplevde i klasserommet. Blant annet opplevde jeg at elevene hadde behov for

utdypning av spørsmålene, noe jeg gjorde rede for i metodekapitlet. I tillegg erfarte jeg at det var utfordrende å aktivere elevenes forkunnskaper. Mange elever hadde vanskelig for å sette ord på egen tenkning om teksten og greide ikke å peke på konkrete erfaringer som fikk dem til å gjøre bestemte slutninger i forbindelse med de meddiktende aktivitetene. Andre elever observerte jeg at tolket og brukte litteraturvitenskapelige uttrykk som *symbol*. Dette fremsto som en automatisk prosess, og kan ses i lys av det kognitivt ubevisste systemet som har å gjøre med mentale operasjoner knyttet til språk, meningsskaping osv. (Lakoff og Johnson 1999:12). Et mål vil da være å gjøre elevene bevisst på disse handlingene som foregår automatisk og at elevene lærer seg å sette ord på egen tenkning (Kaspersen 2009:213; Skarstein 2013:149).

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene fra den empiriske undersøkelsen med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2 og ut i fra forskningsspørsmålet mitt «Hvordan tar elever i bruk egen fantasi og forkunnskaper for å skape mening i en skjønnlitterær tekst?». Jeg vil peke på noen tendenser i datamaterialet og vise til sammenhenger i hvilke forkunnskaper elevene har brukt. Her er særlig sjangerforventninger sentralt, og vil ses i lys av det dialogiske tekstsynet og intertekstualitet. Med utgangspunkt i Skarsteins og Smidts funn ønsker jeg å se på hvorvidt elevene forenkler og tilpasser lesingen til å svare til etablerte skjema. I tillegg vil jeg diskutere hvordan meddiktning som didaktisk metode har fungert for å realisere elevenes konkretiseringer om det som ikke står i teksten eller bare antydes.

### 6.1 Sjangerforventning og intertekstuelle referanser

Med utgangspunkt i Bahktins (1986:103) vide forståelse av tekstbegrepet, er et viktig funn i min empiriske undersøkelse at elever bruker tekster fra hverdagslivet, litteraturen, TV og film for å svare på nye tekster. Dette kan relateres til skjemateori og Scenario-Mapping-Theory (Bartlett 1995:201-202; Sanford & Emmott 2012:21, 24) om hvordan tidligere erfaringer kan brukes for forstå nye erfaringer. Disse funnene viser hvordan ord i teksten kan føre til metonymiske koplinger innenfor et skjema hos leseren, og hvordan dette foregår automatisk (Lakoff og Turner 1989:100, 106; Lakoff og Johnson 1999:12).

Når det kommer til forskningsspørsmålet mitt, ser det ut til at sjangerforventninger og intertekstualitet var sentrale i elevenes slutninger om det teksten ikke sier noe om eller antyder. Elevenes opplevelse av teksten som science-fiction eller dystopi har nok blitt styrket siden handlingen er lagt til en annen planet. Flere elever tror menneskene bor på Venus ut fra kjennskap til filmer og TV-serier fra science-fiction- og dystopisjangeren. Skjemaene teksten har aktivert var i stor grad basert på erfaringer med og forkunnskaper om andre tekster. Siden elevene er i ungdomsalderen var det dermed ikke uventet at filmer og TV-serier fra populærkulturen vil påvirke deres arbeid med utfylling i teksten. Riktignok ble det nevnt filmer og TV-serier jeg ikke hadde forutsett, men de tilhører likevel samme sjanger som jeg

trodde ville være styrende. Dette viser at elevene gikk i dialog med teksten, som er en del av talekommunikasjonens kjede og står i dialog med andre tekster (Bakhtin 1998:17). Funnene viser hvordan leserens tidligere erfaringer med andre tekster er med på å forme lesingen av nye tekster (Still & Worton 1995:1).

I tråd med det dialogiske tekstsynet har elevene forsøkt å svare på teksten, der intertekstuelle forbindelser har vært særlig gjeldende. Det er ikke bare fiktive tekster fra populærkulturen som har påvirket elevene, men også andre typer tekster som annonser og nyheter. I tillegg viser funnene hvordan ord og situasjoner beskrevet i teksten kan sette i gang metonymiske koplinger hos elevene. De kopler teksten til egne forkunnskaper ved at de forstår situasjoner fremstilt i teksten ut fra tidligere erfarte situasjoner. Dette er både situasjoner elevene kjenner til fra andre tekster, men også hendelser elevene har opplevd i virkeligheten. Turner (1996:6) viser at litteraturen kan brukes for å forstå fortellinger fra hverdagslivet. Elevene ser i noen tilfeller ut til å bruke fortellinger fra hverdagslivet for å forstå litteraturen, som også er en form for projisering av eget liv til teksten (Torell 2002 gjengitt i Fodstad 2013:61-62).

Intertekstualitet spiller en viktig rolle for elevenes dialog med den nye teksten. Ved hjelp av kunnskap om andre tekster forstå elevene den nye teksten de leser. Det kan hende at de elevene som trekker disse intertekstuelle linjene i mindre grad opplever novellen som noe fremmed, ved at de kopler informasjon i teksten til noe de allerede vet. Det som kan være problematiske med disse koplingene er at elevene i for stor grad baserer den fiktive verdenen i novellen på allerede eksisterende tekstuniverser og på den måten unnlater å undre seg over fremmede momenter i novellen. Elevene kan overse fremmede elementer i *Den korte sommeren* ved at de fokuserer for mye på det som er kjent og som skaper assosiasjoner til andre tekster. Ulempen ved at elevene overser og ikke undrer seg over fremmede elementer ved den nye teksten er at muligheten for skjemafornying blir svekket, noe jeg vil utdype i neste underkapittel. Styrken ved at elevene støtter seg til andre tekster mens de leser en ny tekst kan være at de raskere kan aktivere relevante skjema for å forstå teksten.

Elevene bygger den fiktive tekstverdenen med basis i bildeskjemaer fra noe de har erfart tidligere. Disse skjemaene bruker de for å tilpasse den nye teksten sin egen forståelse. Elevene orienterer seg i en tekstverden de ser for seg at ligner fiktive tekstverdener de allerede har

erfart og har en forståelse for. Måten elevene skaper mening i en ny tekst er ved å støtte seg til andre tekster. På dette viset gir den fiktive verdenen i Bradburys novelle mening for elevene. Hvordan elevene har tilført teksten mentale bidrag nokså automatisk kan bekrefte det Ingarden (1973:50-51) sier om leserens behov for konkretisering for at teksten skal fremstå som fullstendig og realistisk.

For de elevene som syntes det var utfordrende å fremkalle relevante skjema kan det også ha vært vanskeligere å forstå teksten. Noen elever svarer litt vagt på spørsmålene angående hva som fikk dem til å fylle ut de tomme rommene. Det er grunn til å tro at disse elevene ikke var bevisst hvilke skjema de brukte. Samtidig gir alle elevene forslag til hva de ser for seg at er i tekstens tomme rom. Dette kan tyde på at elevenes metabevissthet var til stede i ulik grad. Noen elever eksemplifiserer hvordan de bruker tidligere kunnskap når de danner seg bilder i hodet av teksten, mens for andre er dette en utfordrende kopling å gjøre. Her kan det være varierende forståelse av oppgaveteksten, i tillegg til en variasjon i elevenes bevissthet omkring egen tenkning.

## **6.2 Skjemafornying eller danning av mentale forestillingsbilder?**

Skarstein (2013:146) viser til hvordan elever forenkler og tilpasser tolkningen sin til å bekrefte skjema de allerede har. Elevene leser tekster i liten grad ut fra andre perspektiver enn sitt eget. Smidt (1989:224) viser til hvordan elever avviser fremmedheten i tekster dersom den oppleves som for sterk. Da er teksten meningsløs, uinteressant og kjedelig. Ifølge Bartlett (1995:55) har vi en tendens til å omskape det ukjente til noe kjent. Dette kan føre til oppfatninger som ikke står i samsvar med utgangspunktet for erfaringen. Mine funn viser i stor grad at elevene har tilpasset teksten til allerede eksisterende skjema. Elevene har brukt det kjente for å forstå det ukjente. De har tatt utgangspunkt i egne erfaringer fra andre tekster og situasjoner de selv har opplevd, men også begrunnet svar ut fra hva de selv ville gjort. Dermed kan man hevde at elevene har gått glipp av en viktig mulighet til fremmederfaring og fornying av skjema i møtet med novellen. Samtidig har ikke denne studien hatt til hensikt å fremme fremmederfaring i litterære tekster. Elevenes bruk av egen fantasi og forkunnskaper i møtet med novellen har vært det sentrale. Dermed blir det selvmotsigende å si at elevene ikke

fornyhet sine skjema når de ble bedt om å peke på hvordan de projiserte egne erfaringer til teksten.

Skarsteins og Smidts funn er gjerne i forhold til lesing av eldre tekster som krever et historisk blikk av leseren, men der elevene forstår teksten uten forståelse for historien. Novellen som ble brukt i undervisningsopplegget var nok mer egnet for å skape en bevissthet om elevenes egne mentale forestillingbilder istedenfor historien. Dermed er det flere momenter ved min undersøkelse som gjør den vanskelig å relatere til de tidligere studiene jeg viser til. Samtidig er det interessant å se at man kan trekke noen linjer fra mine funn til de tidligere studiene med tanke på at elevenes tidligere erfaringer er svært styrende for deres lesing. I en annen studie kunne det vært interessant å se på hvordan elevene brukte sine skjema i møtet med en tekst fra en annen tid eller annen kultur som ville oppleves som mer fremmed. Da kunne man pekt på det problematiske ved å projisere egne livserfaringer til teksten og møte teksten med en common sense-basert budskapslesing (Torell 2002 gjengitt i Fodstad 2013:61-62)

### **6.3 Meddiktning som tilnærming til utfylling**

Ifølge Sørensen (2001:236) innebærer meddiktning en fare for «fradiktning». Det kreative arbeidet havner i sentrum og teksten forsvinner ut av syne. Funnene i min empiriske undersøkelse viser at elevene stort sett konkretiserer novellens underbestemtheter innenfor tekstens rammer. Elevene begrunner sine tanker om teksten ut fra eksempler – motiver – i teksten. Det er veldig sjeldent at elevene beveger seg utenfor teksten, men lar seg heller styre både av tekstens underliggende struktur – overbestemthet – og egne sjangerforventninger, som er med utgangspunkt i tekstens overbestemthet. Elevene har gjennom sine konkretiseringer gjort den fiktive tekstverdenen eksplisitt uten å bevege seg for langt unna selve teksten (Sørensen 2001:235).

Elevenes fantasi i form av fri diktning er svært lite synlig i det skriftlige datamaterialet. Da tenker jeg på fri diktning i form av å omforme teksten for eksempel til egen favorittsjanger, slik Lillesvangstu (2007:25) fremhever som en mulighet ved meddiktning. Bruk av egen fantasi handler mer om det forestillende arbeidet elevene gjør der de tar utgangspunkt i novellen, egne forkunnskaper, personlige erfaring samt lar seg inspirere av andre tekster. Jeg

hadde forventet litt friere meddiktninger, men her kan de stadige påminnelser fra klassens lærer til elevene om å finne bevis i teksten sørget for at de holdt seg innenfor tekstens rammer. Elevenes utfyllinger i teksten er fantasifulle i den grad at de ser for seg flyvende biler og romvesen, men disse forestillingene er basert på sjangerforventninger og dermed gjør elevene slutninger som er i tråd med teksten. Her viser Illum Hansen (2011:94) til hvordan tekstens overbestemthet, altså tekstens struktur, vil fungere styrende for utfylling av underbestemte steder.

Måten spørsmålene var utformet kan også har fungert styrende over for elevenes slutninger om tekstens underbestemthet. Jeg spurte etter årsaker, beskrivelser og tidsrom som ble antydnet i teksten. Hadde de meddiktende oppgavene vært utformet som skriveoppgaver innenfor de skjønnlitterære sjangrene, for eksempel om en alternativ slutt eller omskriving av scene i teksten, kunne svarene blitt mer i form av «fradiktning». Jeg ønsket ikke at arbeidet skulle bli rent kreativt, men at det skulle gi meg innsikt i elevenes mentale bidrag til teksten. Dermed fungerte meddiktning fint i forbindelse med min empiriske undersøkelse. Det var en balanse mellom bruk av egen fantasi og forkunnskaper. Her er kanskje tekstvalget hatt stor betydning. Dersom meddiktningen hadde tatt utgangspunkt i en tekst der fremmedheten hadde opplevdes som fjernt fra elevene forforståelse, kunne det i større grad artet seg om «fradiktning». Dermed er det ikke uten betydning hvilken tekst man bruker og hvordan man setter rammer for aktiviteten.

#### **6.4 Hva har elevene lært?**

Denne novellen skapte mange assosiasjoner til andre tekster blant elevene. Dette var nyttig for mange av elevene fordi fremtidssamfunnet da ga mer mening og åpnet for mange ulike gjetninger og måter å forestille seg den fiktive verdenen i novellen. Elevene ble gjort bevisste på hvordan de brukte tidligere kunnskap i møtet med en ny tekst, og denne kunnskapen utnyttet de. Det var mange livlige gruppediskusjoner og elevene hadde mange meninger om teksten. En viktig årsak til dette ligger nok i nettopp det at elevene kunne finne frem relevante skjema og bygge forståelse ut fra disse. I tilfellet med denne teksten var elevenes skjema stort sett tilgjengelige siden teksten spiller på sjangerkonvensjoner elevene kjenner til fra populærkulturen.

I tekster med flere fremmede elementer som differerer fra elevenes tidligere erfaringer vil nok tilgangen til teksten kompliseres. Å fremkalle relevante skjema vil oppleves som mer utfordrende, spesielt siden elevene kanskje ikke vil kunne dra de samme intertekstuelle referansene som de i stor grad gjør i dette arbeidet, og som har vist seg nyttig for å skape mening. Med fremmede tekster tenker jeg på eldre litteratur og kanskje litteratur fra andre kulturer. Da spesielt tekster der hovedpersonene i større grad skiller seg fra elevene med tanke på alder og livserfaring. Det er i slike tilfeller viktig å arbeide med forståelse for det fremmede. Mange elever omforme det fremmede til egen livsverden. I arbeidet med denne teksten brukte elevene i utstrakt grad andre tekster for å fylle ut tomme rom. Dermed vil jeg hevde at de fleste ikke opplevde skjemafornying i nevneverdig grad. Imidlertid fikk elevene muligheten til å snakke om egen tenkning og mentale forestillingsbilder.

## **6.5 Konklusjon**

Tittelen på avhandlingen «Jeg måtte se for meg mer enn det som står i teksten.», er hentet fra en elevs skriftlige vurdering av hvordan meddiktning fungerte. Utsagnet illustrerer hvordan meddiktning har latt elevene forestille seg hva underbestemte steder i teksten kan romme. Her har elevene brukt egne minner og erfaringer. Særlig erfaringer fra andre tekster har vært viktig i møtet med novellen brukt i denne empiriske undersøkelsen. Elevene har vekslet replikker med andre tekster i lesing av novellen. Dette relaterer jeg til Bakhtins dialogiske tekstsyn (1998:17). Novellen skapte assosiasjoner til andre tekster elevene hadde erfaringer med, spesielt filmer og TV-serier. I tillegg var muligheten for å relatere teksten til egne erfaringer viktig for å danne mentale forestillingsbilder. Elevene brukte allerede etablerte bildeskjemaer for å skape mening i novellen. Mange slutninger var basert på novellens signaler og hva elevene anså som sannsynlig eller logisk.

En implikasjon i denne undersøkelsen er betydningen av å aktivere relevante forkunnskaper hos elevene før de skal lese en skjønnlitterær tekst, noe som kan understreke betydningen av førlesingsaktiviteter. I mitt tilfelle hadde jeg ikke styrt elevene særlig inn på science-fiction- eller dystopisjangeren, men jeg hadde nevnt det før jeg leste teksten for dem. Mange opplevde teksten som science-fiction eller dystopi og utfyllingene ble styrt etter sjangerforventninger. I lesing av andre tekster virker det som hensiktsmessig å forberede elevene på tekstens fiktive



verden. For eksempel i forbindelse med lesing av eldre norsk litteratur vil forståelse for samfunnet på 1800-tallet gi elevene muligheten til å lese teksten med et annet perspektiv enn sin egen her-og-når-forståelse. Forkunnskaper relevante for teksten som skal leses vil kunne bidra til en større forståelse for teksten og muliggjøre det å lese den ut fra andre perspektiv, slik Skarstein fremhever innenfor sin definisjon av litterær literacy. Dette kan øke elevenes metabevissthet om teksten. Hvorfor er teksten skrevet og hva «vil» den? Elevene kan få en forståelse om hvordan teksten virker, og hvordan valg av sjanger og språklige virkemidler påvirker dette (Skarstein 2013:149).

I elevenes vurdering av arbeidsformen med diktning trekker flere frem at de fikk være med på å skape teksten. Dette kan vitne om at elevene fikk et visst eierforhold til teksten. I tillegg fremhever elevene at opplegget ikke hadde som mål å finne frem til et fasitsvar, noe som kanskje medførte at flere elever våget å delta i forestillende samtaler. Fremst av alt vurderer elevene de litterære samtalene som særlig læringsfulle. Det er meningsutvekslingen som appellerer til elevene og det å kunne lære av hverandre – å høre hva andre tror der de selv er usikre. Her må jeg ta i betraktning at elevene kan ha svart det de trodde jeg ønsket å høre. Samtidig var elevene ganske samstemte i sin vurdering av opplegget, noe som gir grunn til å tro at de fleste var ærlige.

Der elevene ble spurt om hva som fikk dem til å fylle ut tekstens tomme rom på en bestemt måte er det flere som viser en bevissthet omkring leseprosessen. Noen elever opplever det som mer utfordrende å vise til egne forkunnskaper enn andre. Her er det kanskje en variasjon i elevenes tenkning om egen tenkning. Dette er ikke et påfallende funn, men heller noe som er å forvente i en ungdomsskoleklasse. Dersom jeg hadde gjennomført individuelle samtaler med elevene om teksten, kunne jeg avdekket en annen innsikt og forståelse enn gjennom skriftlig refleksjon. I en annen studie kunne man latt elevene få mer tid på å utvikle sin forståelse og man kunne gått grundigere til verks for å få innsikt i elevenes tenkning.

I ettertid ser jeg at jeg burde bedt elevene peke mer eksplisitt på deler ved teksten som fikk dem til å gjøre metonymiske koplinger. Min studie viser hvordan novellen i sin helhet skaper assosiasjoner til elevenes forkunnskaper. Kun i noen tilfeller har det vært mulig å påvise ord eller situasjoner som har bidratt til metonymiske koplinger. Hadde elevene pekt på bestemte

ord, beskrivelser eller situasjoner i teksten kunne jeg fått en større innsikt i hva elevene opplevde som fremmed eller utfordrende. En fremtidig studie kunne konsentrert seg mer om språklige virkemidler og sett på hvordan elever dra slutninger på dette nivået, for eksempel metaforiske koplinger.

For å vurdere elevene læringsutbytte på sikt gjennom en kognitivt inspirert litteraturredidaktikk er det nødvendig å gjennomføre en studie over en lengre tidsperiode. Som norsklærer kan man la seg inspirere av kognitive teorier for å kunne analysere sine egne tolkninger og elevenes. Dermed kan man få en større forståelse for de problemer som kan oppstå når eleven projiserer egne livserfaringer over på teksten (Kaspersen 2009:213). Dette kan gi innsikt i hvilke forkunnskaper elevene har behov for i møtet med ulike skjønnlitterære tekster. Som Aase (2005:117-118) sier er forståelse for hvordan elever forstår tekster en praktisk form for klasseromsforskning. En innsikt i hvordan elever tenker om en tekst og hvordan de bruker sine forkunnskaper for å utvikle sin forståelse, kan brukes for tilpasse litteraturundervisningen og lærer kan bli mer bevisst på den enkelte elevs utfordringer og muligheter i møtet med tekster.

## Referanser

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane. Omsett og med etterord av Rasmus T.Slaattelid*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bradbury, R. (1991). Den korte sommeren. I Bing og Bringsværd (Red.), *Fabelprosa 2. Minner om fremtiden*, s. 146-153. Oslo: Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Claudi, M. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Collins, S. (2009). *The Hunger Games*. London: Scolastic.
- Den nasjonale forskningskomité for samfunnsviten skap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>. [Lesedato 15.03.16.].
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Fuglestad, O. L. & Wadel, C. C. (2011). *Feltarbeid som prosess. Ny metodedel*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? I Skjelbred & Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55-66). Oslo: Cappelen Damm.
- Illum Hansen, T. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. København: Dansklærerforeningen.
- Ingarden, R. (1973). *The Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston: Northern University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Kaspersen, P. (2009). Litteraturdidaktik på kognitivt grunnlag. I Damberg (seriered.), *Gymnasiepædagogik (74) 2009*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Kristeva, J. (1980). Word, dialogue and novel. I Roudiez (Red.), *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, J. & Close, E. (1992). A Classroom Environment for Thinking and Sharing. *The English Journal*, 81(5), 65-71.
- Langer, J. & Close, E. (2001). *Improving Literary Understanding through Classroom Conversation*. Albany: University at Albany.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. I Lillesvangstu, Tønnessen & Dahl-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 14-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samford, A. J. & Emmott, C. (2012). *Mind, Brain and Narrative*. West Nyack: Cambridge University Press.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1>.
- Slaattelid, R. T. (1998). *Bakthins translingvistikk*. Bergen: Ariadne.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte og hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stigen, A. (2002). *Tenkingens historie* (Bind 1). Oslo: Gyldendal.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Thalgaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. New York: Oxford University Press.
- Tønnessen, E.S. (2007). Kort og utfordrende. I Lillesvangstu, Tønnessen & Dahl-

- Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 60-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra:  
<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>.
- White, A. & Zoss, M. (2015). «It's a Sad, Sad Story»: Teaching Emotional Connections and Tone in Literature. *The Educational Forum*, 79(3), 213-229.
- Whitin, P. (1996). *Sketching stories, stretching minds: Responding visually to literature*. Portsmouth: Heinemann.
- Worton, M. & Still, J. (1995). Introduction. I Worton & Still (Red.), *Intertextuality: theories and practices* (s. 1-45). Manchester: Manchester University Press.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen & Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar* (s. 106-125). Oslo: Det norske samlaget.



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Vedlegg 3: Spørsmål fra oppgaveheftet til arbeidet med meddiktning

Vedlegg 4: Tokolonnotat fra oppgaveheftet til arbeidet med tematikk





## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 31 17  
Fax: +47 55 58 31 59  
nsd@nsd.uib.no  
NSD er et utvalg av  
Ungtun 560 321 884

**Morten Bartnæs**  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 12.01.2016

Vår ref: 46229 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46229	<i>Nærlesing på ungdomstrinnet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Morten Bartnæs</i>
Student	<i>Iselin Antonsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivingsdato: 12.01.2016

OMV NSD: Universitetsforlaget, Postboks 1047 Sandness, 5016 Berg, tlf: +47 55 58 31 17, [ov@nsd.no](mailto:ov@nsd.no)  
NSD NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim, tlf: +47 73 30 00 00, [kare.saraveshian@ntnu.no](mailto:kare.saraveshian@ntnu.no)  
NSD NSD: Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø, tlf: +47 77 51 43 00, [nsd@hsk.uib.no](mailto:nsd@hsk.uib.no)



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Deltagerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### BARN I FORSKNING

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker.

Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PUBLISERING

Personvernombudet legger til grunn at ingen enkeltpersoner vil gjenkjennes i publikasjonen og at skolen ikke navngis jf. informasjonsskrivet. Dersom personopplysninger skal publiseres må deltakerne samtykke eksplisitt til dette.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### *Nærlesing på ungdomstrinnet*

#### **Informasjon til foresatte**

I januar 2016 begynner jeg med mitt masterprosjekt *Nærlesing på ungdomstrinnet* ved Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hensikten med prosjektet er å finne ut hvordan elever tolker en kortere skjønnlitterær tekst (fortelling eller novelle), og hvordan lærer kan bruke denne innsikten i planlegging av litteraturundervisning. Målet er å skape refleksjon, mestring og leselyst hos elevene.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Å være med i denne studien innebærer at elevene deltar i et undervisningsopplegg i norskfaget på ca. 4-6 skoletimer, der de skal avdekke ulike sider ved en tekst gjennom muntlige og skriftlige oppgaver. I forbindelse med undervisningsopplegget skal elevene skrive logg. Samtykke til deres barns deltakelse i studien, innebærer at jeg kan bruke elevenes skriftlige logger som datagrunnlag i min masteravhandling. I loggen skal elevene svare på spørsmål knyttet til teksten de har lest og hvordan de synes undervisningsopplegget har fungert. Hvis det er ønskelig, kan jeg sende spørsmålene til loggen på e-post til dere. I tillegg vil jeg observere hvordan elevene jobber med teksten i norsktimene.

Hvis noen elever ikke ønsker å delta i studien, vil de være med på undervisningsopplegget, men loggene eller mine observasjoner av elevene vil ikke bli brukt som datamateriale i masteravhandlingen.

#### **Hva skjer med informasjonen om eleven?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være elevenes lærer, veilederen min og jeg som har tilgang til personopplysninger. I dette tilfellet vil det ikke samles inn andre personopplysninger enn elevenes navn, alder og kjønn, som vil komme frem i forbindelse med loggskrivningen. Alle mine notater vil være skriftlig eller lagret elektronisk på min personlige datamaskin. Det vil ikke brukes lydopptak eller videoopptak. Elevenes logger vil oppbevares i et låst skap, som kun jeg har nøkkel til.

I mastergradsavhandlingen vil alle deltakerne og navnet på skolen anonymiseres, men jeg vil kunne bruke utdrag fra elevenes logger. Skolen vil omtales på en måte slik at den ikke kan identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06. 2016. Etter prosjektslutt vil alle observasjonsnotater og skriftlige elevlogger makuleres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket til ditt barn uten å oppgi noen grunn. Barnet ditt kan også velge å trekke seg. Det vil ikke få noen innvirkning på elevenes vurdering i faget, dersom han/hun ikke deltar studien eller samtykket trekkes.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien, kan ta kontakt med meg eller min veileder på e-post eller telefonnummer oppgitt nedenfor.

Med vennlig hilsen

**Iselin Antonsen**

Student ved Integrert master i lærerutdanning 5.-10. trinn

Telefon: 926 16 835

E-post: [ian017@post.uit.no](mailto:ian017@post.uit.no)

Kontaktinformasjon veileder

**Morten Bartnæs**

Førsteamanuensis

Telefon: 776 60 737

E-post: [morten.bartnaes@uit.no](mailto:morten.bartnaes@uit.no)

## Samtykke til deltakelse i studien for personer under 18 år

Jeg har mottatt informasjon om studien *Nærlesing på ungdomstrinnet*, og samtykker herved til at mitt barn kan være informant i prosjektet. Jeg samtykker til at utdrag fra elevlogger og observasjoner av mitt barn kan brukes i vitenskapelige sammenhenger (masteravhandling og foredrag). Mitt barn kan trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt før prosjektslutt juni 2016. Jeg kan på vegne av mitt barn trekke han/henne fra studien før prosjektslutt uten å oppgi grunn.

-----  
(Sted og dato, signatur foresatt)

Navn på barn:

Telefon og e-post foresatt:



### Vedlegg 3: Spørsmål fra oppgaveheftet til arbeidet med meddiktning

#### Medddiktning

Det er ikke alt en tekst forteller oss. Noen ting må vi tenke oss til selv. Vi kan si at vi «dikter opp» deler av teksten slik at den gir oss mening.

- Hva kan være grunner til at menneskene bor på Venus?

Jeg tror menneskene bor på Venus fordi...

---

---

---

Fordi... (noe du har sett, hørt eller lest om før?)

---

---

---

- Hvordan ser det ut i de underjordiske byene?

Jeg ser for meg at de underjordiske byene er...

---

---

---

Dette ser jeg for meg fordi... (noe du har sett, hørt eller lest om før?)

---

---

---

- Hvorfor må Margots familie dra tilbake til Jorda for at hun skal klare seg?

Jeg tror at Margots familie må dra tilbake til Jorda for at hun skal klare seg fordi...

---

---

---

---

Dette tror jeg fordi.. (noe du har sett, hørt eller lest om før?)

---

---

---

---

- Hva tror du Margot tenker/gjør når hun er låst inne i skapet?

Når Margot er låst inne i skapet tror jeg at hun...

---

---

---

---

Fordi...

---

---

---

---



#### Vedlegg 4: Tokolonnenotat fra oppgaveheftet til arbeidet med tematikk

##### Novellens tema - Tokolonnenotat

Tema er det teksten handler om på en overordnet måte. Som regel må vi lese mellom linjene og tolke oss frem til mulige tema. Det kan være flere tema i en og samme tekst. Fyll ut skjemaet. Kan du komme med noen egne forslag i tillegg?

Tema	Begrunnelse med eksempler fra teksten
Å være annerledes	
Mobbing	
Å være innestengt	
Frykt for fremtiden	

